Educação
Infantil em
tempos de
pandemia

Marlene Oliveira dos Santos
(Organização)

EDUFBA

Educação Infantil em tempos de pandemia

Marlene Oliveira dos Santos
(Organização)

Educação Infantil em tempos de pandemia

Salvador
Edufba
2021

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO Gabriela Nascimento

NORMALIZAÇÃO Sandra Batista

REVISÃO Mariana Rios

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Educação infantil em tempos de pandemia / Marlene Oliveira dos Santos, organização.
- Salvador : EDUFBA, 2021.
305 p.

Contém biografia.
ISBN: 978-65-5630-102-0

1. Educação infantil – Finalidade e objetivos. 2. Professores de educação infantil. 3. Educação – Aspectos sociais. 4. Política pública. 5. Ensino à distância. 6. Pandemia. I. Santos, Marlene Oliveira dos.

CDD – 372.21

Elaborada por Jamilli Quaresma - CRB-5: BA-001608/O

Editora filiada à:

EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
Salvador - Bahia CEP 40170-115 Tel.: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

Às crianças, professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Nossa gratidão a todos(as) os(as) integrantes e colaboradores(as) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), que produziram este livro com alegria, entusiasmo e esperança. Este livro é um ato de resistência!

NÃO SEI

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
Mas que seja intensa,
verdadeira e pura...
enquanto durar.

(Cora Coralina)

SUMÁRIO

Parte 2
Educação Infantil, crianças, diversidade e pandemia

Parte 3
Narrativas sobre Educação Infantil no contexto da pandemia

PREFÁCIO

A Educação Infantil em tempos de pandemia: desigualdades e lutas

Das pedras

Ajuntei todas as pedras
Que vieram sobre mim
Levantei uma escada muito alta
E no alto subi
Teci um tapete floreado
E no sonho me perdi
Uma estrada,
Um leito,
Uma casa,
Um companheiro,
Tudo de pedra
Entre pedras
Cresceu a minha poesia
Minha vida...
Quebrando pedras
E plantando flores
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude dos meus versos.
(Cora Coralina)

Desde que recebi a primeira versão do livro para escrever este prefácio e me deparei com Cora Coralina na abertura, não consegui pensar em outra companhia para iniciar esta escrita, que se pretende poética, política e ética. Faltou-me originalidade, eu sei, mas Cora, a doceira poetisa "[...] que só conseguiu fazer poesia após a Semana de 22, quando a poesia se 'libertou das amarras da rima

e da métrica'" (CORALINA, 2014, p. 5),[1] e que publicou seu primeiro livro aos 76 anos, é uma referência para pensarmos o lugar da palavra das mulheres na sociedade – "ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim" – e o lugar da sociedade nas palavras das mulheres – "levantei a pedra rude nos meus versos".

E por que essa problemática é importante em um livro sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia? Este é um livro escrito por mulheres, professoras, coordenadoras pedagógicas e pesquisadoras, que, de diferentes lugares e mobilizadas por um grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dizem da experiência de pensar a educação-cuidado das crianças, as relações com as famílias, as condições de trabalho das profissionais, a organização do trabalho pedagógico, entre outras questões, a partir das narrativas das crianças, das professoras e das coordenadoras pedagógicas. Essas narrativas articulam-se às políticas públicas, à gestão, à relação entre a Educação Infantil, as crianças e a diversidade e às reflexões de quem vive a pandemia considerando a sua pertença aos contextos de Educação Infantil.

É possível que o destaque à autoria absolutamente feminina não cause surpresa, afinal 94,3%[2] das profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. Mas importa destacar a presença das mulheres como forma de articular esse grupo social à chave analítica da desigualdade, conceito que atravessa esta obra, de modo explícito, em vários capítulos, como "Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19"; "Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia"; "Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias"; "Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?"; "Inquietações de uma docente em tempos de pandemia"; "O papel do coordenador pedagógico e da gerência de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19"; "Antes e agora: escola de criança"; "2020: um ano em suspensão – caminhando entre as incertezas e o sentimento do ser pro-

1 CORALINA, C. *O tesouro da casa velha*. 6. ed. São Paulo: Global, 2014.

2 Calculado a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 disponíveis no Laboratório de Dados Educacionais (https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br).

fissional de educação no contexto da pandemia da COVID-19"; e "Ao encontro de novos desafios: esperança por dias melhores".

O tema da desigualdade aparece de modo tácito nos demais artigos. Todos tocam, de alguma forma, nessa questão, o que é possível identificar nos títulos: "Trabalho docente e saúde mental das professoras da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19"; "Coordenação pedagógica na Educação Infantil: entre gritos e silêncios da pandemia"; "Aprimorando os cuidados na Educação Infantil para um recomeço seguro"; "A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino"; "Avaliação e Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19"; "Pra não dizer que não falei das flores: escuta de crianças no contexto da pandemia da COVID-19"; "Percepções de crianças negras para além do contexto da pandemia da COVID-19: o que temos a aprender com isso"; "A Educação Infantil das crianças do campo no período de pandemia e pós-pandemia da COVID-19 no Brasil"; "Cotidianos em ciranda: que roda é essa que gira aqui?"; "Como ser mulher, mãe, esposa, filha e profissional em tempos de pandemia?"; "Em busca de *likes*"; "Eu tenho um sonho..."; "Obrigada por me ensinar"; e "Resplandecendo em tempos de pandemia".

As concepções de desigualdade presentes nos artigos dizem respeito a diferentes categorias sociais, e gênero é uma delas, assim como classe, raça, geração, trabalho e direitos. Mobilizar essas categorias sociais em uma obra sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia significa assumir o compromisso com um conhecimento que parte de uma realidade, propõe-se a contribuir com a sua compreensão e, quiçá, sua transformação. Significa compreender que os fenômenos sociais que incidem na vida das meninas e dos meninos nos territórios que constituem o Brasil, das suas famílias e das profissionais da Educação Infantil estão implicados em aspectos macroestruturais e relativos aos seus pertencimentos sociais, bem como não emergem apenas no momento em que se instalou a crise sanitária, mas são anteriores a ele e tendem a se ampliar a partir dele.

Noguera (2004, p. 6)[3] afirma que a desigualdade é um tipo de diferença que tem como marca "[...] uma distribuição social ou institucional que concede vantagens e desvantagens (benefícios, prejuízos ou cargas) que afetam a liberdade

---

3 NOGUERA, J. A. *Sobre el concepto de desigualdad en ciências sociales*. 2004. Não publicado. Disponível em: http://gsadi.uab.cat/images/pdfs/noguera/Sobre%20el%20concepto%20de%20desigualdad%20en%20ciencias%20sociales.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

real dos indivíduos sobre a base de determinadas ações, estados ou características de origem social [...]". No Brasil, a desigualdade pode ser classificada como multidimensional e estrutural, pois observamos, ao longo da história, a manutenção das pessoas que gozam de vantagens econômicas, de acesso a determinados contextos de trabalho, formação, lazer, de privilégios por pertencerem a determinados grupos étnico-raciais, de gênero, geracionais. Para aquelas que ocupam o lugar da desvantagem, os eixos de submissão e exclusão são múltiplos e se interseccionam na definição desses grupos como "minoritários", ainda que muitas vezes sejam numericamente mais expressivos, como é o caso das mulheres e dos negros e das negras.

Conhecer a realidade – ou melhor, as realidades – é, desse modo, condição *sine qua non* para que se possa desmistificar o curso natural dos acontecimentos, como a ideia da pandemia como uma crise sanitária incontornável. Intelectuais como Virginia Fontes[4] nos dizem que ela é fruto do avanço desordenado do capital e, como sabemos, não afeta todos e todas do mesmo modo.

Nessa direção, é compreensível que a suspensão do atendimento cotidiano em creches e pré-escolas brasileiras afete de modo direto a vida de muitas crianças e suas famílias e das profissionais. Neste livro, temos a oportunidade de compreender esse processo a partir de diferentes abordagens e tendo como referência diversas problemáticas, que nos convocam a compreender a Educação Infantil como uma política social que garante às crianças o direito ao acesso a uma educação intencional, coletiva, que privilegia a brincadeira, as interações, as experiências com as diferentes linguagens e com a natureza e que assegura um contexto de compartilhamento da educação-cuidado com as famílias, sobretudo com as mulheres, que são, na nossa sociedade, o grupo que mais se ocupa dos cuidados com as crianças.

Quando Noguera (2006) afirma que as desigualdades afetam as liberdades reais dos indivíduos, podemos analisar a condição de muitas famílias e das profissionais da educação a partir desse prisma, afinal quantos trabalhadores e quantas trabalhadoras tiveram a opção de permanecer em casa para cumprir o isolamento social, ação que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a mais eficaz para a contenção da COVID-19? As condições básicas de bem-

---

4 Ver: *Crise do coronavírus ou crise do capitalismo?* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yv-wS90AyhUU. Acesso em: 3 out. 2020.

-estar são asseguradas cotidianamente às crianças que deixaram de frequentar as creches e pré-escolas? Quais as condições objetivas materiais, de organização da vida cotidiana e os saberes necessários às profissionais da Educação Infantil para seguir com as suas atividades de modo remoto? Qual o espaço de escuta desses sujeitos para pensar o antes, o durante e o pós-pandemia?

Pensar esses diferentes momentos históricos e os sujeitos que deles fazem parte é uma ação política que nos permite ver para além do aparente. Nessa direção, precisamos lembrar que o acesso à Educação Infantil tem sido negado a mais de 1,5 milhão[5] de crianças brasileiras, não só durante a pandemia, como bem mostram artigos deste livro. Essa é uma realidade constante na vida de muitas crianças, tendo em vista que apenas 35,7% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso a creches e 93,8% a pré-escolas, subetapa que deveria estar universalizada desde 2016.

As desigualdades de acesso à Educação Infantil, em especial a creches, têm ainda como marca os pertencimentos de raça, classe e região de moradia, o que nos leva a concluir que a exclusão, decorrente das desigualdades, tem cor, idade, endereço e ainda poderíamos incluir gênero, principalmente quando analisamos a situação das profissionais. Alves, Carmo e Franco, no capítulo que trata das “Percepções de crianças negras para além do contexto da pandemia da COVID-19: o que temos a aprender com isso”, e Soares, em “Inquietações de uma docente em tempos de pandemia”, lembram a morte do menino Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos, filho da empregada doméstica Mirtes Renata de Souza, ao cair do nono andar de um prédio de luxo em Recife. A negligência da “patroa”, termo completamente apropriado para um país escravagista e racista como o Brasil, é a síntese da negligência do Estado, que governa para poucos privilegiados, o que exclui um menino negro, da periferia, que, pela ausência de políticas públicas de apoio às famílias e de proteção às crianças, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990),[6] teve que acompanhar a sua mãe ao trabalho e perdeu a sua vida.

Como mencionado, outro ponto fundamental de atenção são as profissionais da Educação Infantil, que em nosso país encontram, ao longo da constituição da

---

5 Dados disponíveis em: INEP. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília, DF: INEP, 2020.

6 BRASIL. *Lei n. 8.069 de 13 de julho 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p.13563, 16 jul. 1990.

profissão, condições precárias de trabalho, baixa valorização e reconhecimento, além de salários e carreiras pouco atrativos. Antes da pandemia, esses fatores já incidiam sobre a saúde das profissionais, e, como revelam Araújo, Moreira e Soares no artigo "Trabalho docente e saúde mental das professoras da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19", a pandemia agudiza os fatores que afetam a saúde mental. Assim, é possível que tenhamos um aumento dos transtornos mentais durante e após a pandemia.

Diante de tantos desafios, considerando que apenas alguns foram aqui citados, mas muitos outros serão tratados nos textos que seguem, precisamos nos fortalecer. Produzir e socializar conhecimento são formas de nos nutrirmos para a luta, ao tomarmos consciência da realidade na qual muitas vezes estamos tão imersos e imersas que não conseguimos interpelá-la. Há uma definição do sociólogo português Manuel Carlos Silva que nos permite pensar a dialética da condição de opressão. Ao tratar da desigualdade, o autor destaca que ela "pressupõe a apropriação ou usurpação privada de bens, recursos e recompensas, implicando em *concorrência e luta*". (SILVA, 2015, p. 30, grifo nosso)[7] Assim, movimentos insurgentes são necessários, em especial das pessoas que vivem as consequências desses processos.

Reconhecer que a luta é parte dos processos de desigualdade e exclusão não nos isenta de mantermos a nossa vigilância quanto à importância do coletivo, como mostram os artigos desta coletânea, e aos desafios implicados nos processos de diálogos. Homi Bhabha (2019),[8] em seu livro *O local da cultura*, apresenta duas questões iniciais que considero úteis para esta reflexão. A primeira tem relação com o modo como se constituem aqueles e aquelas que se encontram nos "entre-lugares", nos excedentes da soma das "partes" da diferença – geralmente expressas como raça, classe, gênero etc. E a segunda remete para a importância de reconhecermos o contraditório, pois, mesmo ao compartilhar situações de privação e exclusão, as pessoas podem nem sempre atuar de modo coletivo e dialógico, e o que o autor nos questiona é: de que modo podemos formular estratégias de representação ou de aquisição de poder considerando que as relações são conflituosas?

---

7 SILVA, M. C. Desigualdade, pobreza e exclusão social: entre legitimações e realidades de ontem e hoje. *In*: DIOGO, F.; CASTRO, A.; PERISTA, P. *Pobreza e exclusão social em Portugal*: contextos, transformações e estudos. Famalição, Portugal: húmus, p. 29-47.

8 BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019.

Sendo assim, desejo que a leitura desta obra convoque os demais leitores e leitoras, como fez comigo, a partir de uma leitura crítica e crescentemente curiosa, como diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*,[9] a se mobilizarem na busca de aquisição de poder e de perspectivar a formulação de estratégias que permitam fortalecer aqueles e aquelas que se encontram nos excedentes da soma das partes da diferença. Lembremos que é um livro escrito por mulheres – desde aí nos engajamos nesse intento – e sigamos com Cora Coralina:

Entre pedras
Cresceu a minha poesia
Minha vida...
Quebrando pedras
E plantando flores

Angela Scalabrin Coutinho
Florianópolis, setembro de 2020

9 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: EGA, 2002.

APRESENTAÇÃO

Eis o primeiro livro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta obra – *Educação Infantil em tempos de pandemia* – é fruto de um compromisso acadêmico-político dos pesquisadores e participantes do Gepeici com a produção e a disseminação de conhecimentos sobre a Educação Infantil em suas diferentes dimensões e vozes, bem como de inquietações sobre experiências de profissionais da Educação Infantil, crianças e suas famílias que surgiram no contexto da pandemia da COVID-19. O principal objetivo é visibilizar reflexões e narrativas, produzidas nesse momento pandêmico, de pesquisadoras, professoras e coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil e de crianças.

A documentação de experiências vividas/sentidas pelos trabalhadores da educação, pelas crianças e famílias torna-se uma prática indispensável para o estudo da Educação Infantil em tempos de pandemia e para a compreensão dos desdobramentos dessa crise sanitária e humanitária em relação à garantia do direito à educação, às condições de trabalho docente, à qualidade da educação ofertada às crianças e à formulação e/ou implementação de políticas públicas. Documentar é construir histórias com múltiplas vozes; é abrir caminhos para que outras narrativas e histórias sejam (re)construídas, consolidando princípios fundamentais de uma sociedade democrática, como a liberdade de expressão. Narrar, portanto, é inscrever histórias no mundo. Narrar é um ato de resistência.

O entendimento do que é o trabalho docente remoto e de quais metodologias são adequadas para a educação das crianças em contextos de excepcionalidade ainda está em aberto. Os fundamentos e princípios presentes em orientações e diretrizes para a Educação Infantil e em resultados de estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, não podem ser alterados com a chegada de pandemias e guerras, por exemplo. É preciso reafirmar esses pressupostos teóricos e dizer que, nessas situações adversas, a criança continua sendo um sujeito de direitos, a escola permanece como o lócus da educação escolar e o professor segue como o profissional responsável pelo ato pedagógico. As situações de emergência, como a pandemia da COVID-19, pedem uma didática da Educação Infantil específica, um desafio que está posto diante de nós.

A chegada da pandemia da COVID-19 trouxe para a agenda pública, além do debate sobre a intensificação de todas as problemáticas históricas brasileiras e da criação de novas nuances das desigualdades sociais, a urgência da implementação de políticas públicas intersetoriais para a garantia do direito à educação pública de qualidade e a necessidade da produção de novos conhecimentos sobre a educação das crianças em situações de emergência provocadas por fenômenos da natureza, pandemias e guerras. Não se trata de *homeschooling*, nem de educação a distância, mas de uma educação remota *on-line*, na qual crianças e docentes se encontram, diante do impedimento da atividade presencial, de modo síncrono e assíncrono, por meio de aplicativos e plataformas digitais. O que e como fazer com as crianças nesse contexto pandêmico, sem perder de vista a indissociabilidade do educar-cuidar e os princípios teórico-metodológicos constitutivos da Educação Infantil, como a escuta, o acolhimento, a participação, a interação e a brincadeira? Essa é uma pergunta que ainda precisa ser respondida, mas as discussões feitas em cada um dos textos apontam aspectos importantes que podem contribuir com a tessitura de argumentos para a formulação de possíveis respostas.

O livro está organizado em três partes. Cada uma delas explicita como a pandemia da COVID-19 afetou a vida e o trabalho dos profissionais da Educação Infantil, das famílias e das crianças moradoras do campo e da cidade e demarca o papel e a omissão do Estado brasileiro na garantia dos direitos fundamentais do ser humano. Na obra, o(a) leitor(a) encontra artigos, relatos de experiência e crônicas com reflexões alicerçadas em estudos, resultados de pesquisas e narrativas de crianças, professores e coordenadores pedagógicos no atual contexto pandêmico.

A primeira parte – "Educação Infantil, políticas públicas, gestão e pandemia" –, composta de seis textos, contempla temáticas relacionadas à gestão, às políticas públicas, ao trabalho docente e à saúde do professor, aos cuidados para o retorno à escola de Educação Infantil (pós-pandemia), à avaliação da Educação Infantil e à relevância dos movimentos sociais de educação para a garantia do direito à educação pública de qualidade, laica e inclusiva.

O texto "Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19" tece reflexões críticas sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, evidencia a relevância do engajamento e da participação de professores da Educação Infantil nos processos de formulação e implementação da política

pública educacional, também em contextos de excepcionalidade, e aponta reverberações da pandemia para o trabalho docente.

O escrito "Trabalho docente e saúde mental das professoras da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19" apresenta resultados de um estudo epidemiológico com trabalhadoras da Educação Infantil em um município baiano, sistematizando aspectos para se pensar a saúde mental docente no momento pandêmico e delimitar possíveis impactos da COVID-19 no trabalho e na saúde do profissional da educação.

Já o capítulo "Coordenação pedagógica na Educação Infantil: entre gritos e silêncios da pandemia" aborda a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Educação Infantil, seja no âmbito das escolas ou dos órgãos administrativos, no contexto de pandemia instaurado pela COVID-19, e faz uma reflexão sobre a importância de um olhar cuidadoso para esse(a) profissional, que também está vivendo a pandemia e precisa ser apoiado(a) e fortalecido(a) nas dimensões pessoal e profissional.

O texto "Aprimorando os cuidados na Educação Infantil para um recomeço seguro" discute os resultados de uma avaliação sobre os cuidados com a promoção da saúde em três creches paulistas, reitera a importância da implementação dos cuidados na perspectiva da saúde e da educação e afirma a relevância de, no planejamento da reabertura dos serviços educacionais, reforçar os cuidados para prevenção de infecções prevalentes entre crianças menores de seis anos, não apenas da COVID-19.

O texto "A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino" problematiza a pandemia de 2020 e seus efeitos em várias esferas da vida social, com ênfase na Educação Infantil, e discute o papel que o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e os Fóruns de Educação Infantil, a ele vinculados, têm desempenhado ao longo dos últimos anos e no momento presente. Explicita narrativas de três docentes que atuam em uma unidade federal de Educação Infantil e integram o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (Fapei), vinculado ao Mieib.

O texto "Avaliação e Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19" trata da avaliação educacional em interface com o campo da Educação Infantil, dialogando sobre impactos de políticas educacionais recentes para a consolidação da identidade da Educação Infantil, incluindo-se reper-

cussões relativas ao contexto de excepcionalidade durante o período da pandemia da COVID-19.

A segunda parte – "Educação Infantil, crianças, diversidade e pandemia" – reúne seis textos com assuntos que versam sobre a relação família-escola, a escuta de crianças, a educação das crianças do campo, a Educação Infantil na perspectiva inclusiva e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no cenário da pandemia da COVID-19.

O texto "Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia" trata da relação família-escola e de seus desdobramentos em tempos de pandemia, enfatizando que família e escola se complementam na educação das crianças e que o diálogo entre ambas é fundamental para pensar em práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades, os interesses e o bem-estar dos pequenos.

O capítulo "Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias" explicita vozes de crianças pequenas da Educação Infantil, em tempos de isolamento social e confinamentos das infâncias, acentuados na atual crise pandêmica. Os sentimentos infantis revelados pela pesquisa expressam a urgência de escutar cada vez mais as crianças e de garantir que elas vivam plenamente suas infâncias.

O artigo "Pra não dizer que não falei das flores: escuta de crianças no contexto da pandemia da COVID-19" compartilha narrativas de crianças com a professora sobre experiências e sentimentos vividos em momento pandêmico. As reflexões sobre as falas infantis foram construídas em diálogo com o estatuto epistemológico da sociologia da infância e revelam a riqueza, a potência e a beleza dos pontos de vista das crianças.

O escrito "Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?" analisa o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil com os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (Paee) no cenário de isolamento físico decorrente da pandemia da COVID-19 a partir de três marcadores: antes e durante a pandemia e quais as expectativas das professoras em relação ao retorno das aulas presenciais.

O texto "Percepções de crianças negras para além do contexto da pandemia da COVID-19: o que temos a aprender com isso" analisa a percepção das crianças negras sobre o contexto vivenciado na pandemia da COVID-19, trazendo suas vozes para o texto a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório.

Discute as relações étnico-raciais na infância negra, a partir das vivências dos valores civilizatórios afro-brasileiros, mostra a importância da relação família--escola no contexto pandêmico e registra como as percepções construídas pelas crianças são importantes na reorganização da vida.

O texto "A Educação Infantil das crianças do campo no período de pandemia e pós-pandemia da COVID-19 no Brasil" reflete sobre alguns aspectos vividos por adultos e crianças do campo no período de pandemia causado pela COVID-19, com base nos dados produzidos no âmbito da pesquisa nacional "Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (BRASIL, 2012) e do relatório de um levantamento realizado pelo Mieib junto às secretarias de educação durante o período de abril a junho de 2020.

A terceira parte – "Narrativas sobre Educação Infantil no contexto da pandemia" – apresenta 11 narrativas de professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil sobre suas experiências pessoais e profissionais no contexto pandêmico, vivido mundialmente. As profissionais da Educação Infantil convidadas para a escrita de suas narrativas trabalham nas redes pública e privada de ensino com crianças de 1 a 5 anos e 11 meses de idade, integram e/ou participam de atividades desenvolvidas pelo Gepeici e moram em diferentes territórios de identidade da Bahia. O convite para escrita do texto foi endereçado para todos os integrantes do referido grupo de pesquisa e as narrativas recebidas foram acolhidas e integram esta obra.

São textos marcados por medo, angústia, solidariedade, compromisso, criatividade, solidão, emoção e esperança. Em tempos de isolamento físico, medida adotada pelos órgãos de saúde para o distanciamento entre as pessoas e contenção do contágio do vírus SARS-CoV-2 entre humanos, o desejo de voltar à escola, de olhar no olho das crianças, das famílias e dos colegas de profissão vem sendo nutrido diariamente pela voz, pelos risos e pelas palavras das crianças que estão do outro lado da tela, em suas casas. As professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, como mostram as narrativas, têm se reinventado no sentido de buscar, às vezes, sozinhas, sem o devido apoio do poder público, outros *modus operandi* para estabelecer comunicação com as crianças e suas famílias, estreitar os vínculos e fomentar situações de aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho docente remoto apresenta-se como um novo desafio para os professores da Educação Infantil e vem carregado de traços históricos de invi-

sibilidade e de omissões por parte do Estado brasileiro em relação à educação e aos profissionais do magistério.

Eis a relação de narrativas que o leitor encontrará na terceira parte do livro: "Inquietações de uma docente em tempos de pandemia", "Cotidianos em ciranda: que roda é essa que gira aqui?", "O papel do coordenador pedagógico e da gerência de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19", "Como ser mulher, mãe, esposa, filha e profissional em tempos de pandemia?", "Antes e agora: escola de criança", "Em busca de *likes*", "2020: um ano em suspensão – caminhando entre as incertezas e o sentimento do ser profissional de educação no contexto da pandemia da COVID-19", "Eu tenho um sonho...", "Obrigada por me ensinar", "Resplandecendo em tempos de pandemia" e "Ao encontro de novos desafios: esperança por dias melhores".

As reflexões sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19 não podem ser feitas sem escutar as vozes de professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, de outros trabalhadores da educação, das crianças e de suas famílias. Nesta obra, buscamos visibilizar diferentes vozes com o desejo de que elas produzam ecos estridentes nas instâncias do Estado, que tem o dever de garantir uma educação pública de qualidade e as condições de trabalho para os profissionais da educação, sem ou com pandemia; na sociedade para uma atualização da imagem social do professor; e nas escolas para o redimensionamento da proposta pedagógica e curricular. Desejamos que o(a) leitor(a) produza interlocuções profícuas com cada um dos textos que constitui este livro e fortaleça sua lealdade às crianças.

Marlene Oliveira dos Santos
Professora adjunta da Faced-UFBA
Líder do Gepeici

Primavera de 2020

Parte 1

Educação Infantil, políticas públicas, gestão e pandemia

Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19

Marlene Oliveira dos Santos
Daniela Nascimento Varandas

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade democrática, mesmo em contextos de excepcionalidade, como o da pandemia da COVID-19, as políticas públicas continuam em vigor. Aliás, o Estado, em situações adversas e graves, precisa agir rapidamente e de modo democrático, transparente e eficiente nos processos de formulação de novas políticas e/ou de criação de condições para a implementação das políticas públicas já sancionadas, não só para atender às urgências advindas de fenômenos da natureza, pandemias e guerras, por exemplo, mas para garantir os direitos constitucionalmente assegurados a todos os cidadãos e cumprir o seu papel de proteger e cuidar da população e das riquezas do país.

Ninguém esperava viver, no século XXI, a doença causada pelo novo coronavírus, a COVID-19, que afetou toda a humanidade e obrigou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a reconhecê-la como pandemia, no dia 11 de março de 2020. No Brasil, o Ministério da Saúde, através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou emergência em saúde pública de importância nacional, em decorrência da infecção humana pelo vírus SARS-CoV-2, e o presidente da república sancionou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto iniciado em 2019 em outros países. Mesmo o Poder Executivo tendo declarado emergência

de saúde pública no país, ele assumiu, por questões ideológicas, uma postura negacionista a respeito da COVID-19.

A chegada desse vírus exigiu da população cuidados para evitar a contaminação entre humanos. As pessoas, por medidas sanitárias, precisaram ficar em casa, em isolamento físico – exceto os profissionais que trabalham em serviços essenciais –, para proteção da vida, uma vez que ainda não existia vacina para a COVID-19, o que trouxe experiências novas para toda população. Destacam-se aqui os professores da Educação Infantil, as crianças e suas famílias.

Na área de educação, estima-se que mais de 1 bilhão de estudantes em todo o planeta estão sofrendo o impacto do fechamento temporário de escolas e universidades devido ao surto dessa doença, o que representa 87% da população de alunos do mundo, distribuídos em 165 países, sem aulas presenciais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no Brasil, cerca de 47 milhões de alunos ficaram sem aulas. É importante salientar que eles estudam, majoritariamente, na escola pública e são os mais afetados pela pandemia. A escola, para esses discentes, é o espaço de educação e de aprendizagem, mas é também o lugar onde o alimento é encontrado. Em virtude das desigualdades sociais do país, muitos estudantes se alimentam na escola. A pandemia está afetando em cheio a população mais vulnerável, o que requer ações urgentes por parte do poder público para cumprir com o seu papel de garantidor dos direitos dos brasileiros, por meio das políticas públicas, conforme prevê a Constituição Federal do Brasil (1988).

Em relação aos professores da Educação Infantil, a pandemia da COVID-19 não só obrigou-os ao isolamento físico, mas também provocou a suspensão de contratos de trabalho, cortes de salários, demissão e intensificação da sobrecarga de trabalho e de sentimentos, como a ansiedade e a depressão, desembocando no seu adoecimento e/ou na busca pela sobrevivência pessoal e profissional sem o devido apoio e sem as condições de trabalho para o exercício da docência remota por parte do poder público ou dos proprietários de instituições de ensino privadas. A migração da docência da escola para o espaço privado do professor, sua casa, por meio do trabalho remoto, é uma importante agenda de discussão, pois traz à tona problemáticas históricas relacionadas ao ser professor no Brasil, com destaque para condições de trabalho, reconhecimento, valorização e salário, pilares estruturantes do trabalho docente.

O texto, além da introdução e das considerações finais, organiza-se em três partes, com temáticas inter-relacionadas e voltadas ao objetivo principal, que é refletir criticamente sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, evidenciando a relevância do engajamento e da participação de seus professores nos processos de formulação e implementação da política pública educacional, bem como os desdobramentos desta para o trabalho docente.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA DA COVID-19: NOTAS REFLEXIVAS

A Educação Infantil, assim como as outras etapas e modalidades da educação, vem sendo afetada com a pandemia da COVID-19 não só pelo distanciamento físico entre as crianças e os professores para frear a contaminação da doença, mas também pela negação de direitos essenciais à vida. Nessa situação de emergência sanitária, as crianças, mesmo em casa com seus responsáveis, estão mais vulneráveis aos maus-tratos, à fome e à violência – simbólica, física e sexual. A pandemia só fez agravar essa situação já vivida pelas crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma que as crianças devem ser a prioridade absoluta do Estado e de toda a sociedade. Logo, independentemente de onde a criança estiver, todos os seus direitos devem ser garantidos.

Em relação à docência na Educação Infantil, nota-se o esforço de professores e de algumas escolas e redes de ensino para manter o contato com as crianças e suas famílias com o uso de diferentes estratégias, como telefonemas, criação de grupos de WhatsApp, uso de plataformas digitais e de ferramentas síncronas e assíncronas. Esses contatos têm objetivos distintos, que vão desde buscar informações sobre como as crianças e suas famílias estão até o envio de atividades para as crianças desenvolverem e de orientações e sugestões de atividades que as famílias podem fazer com elas. O fato é que nem todas as crianças, em suas casas, estão tendo acesso à Educação Infantil, em virtude da negligência do poder público e das condições de conectividade e psicoemocionais das famílias. Para piorar a situação das famílias, estas estão mais expostas ao desemprego, à escassez de recursos financeiros e de alimentos, ao luto, às questões socioemocionais que a própria pandemia traz para cada pessoa, à sobrecarga do trabalho doméstico por parte dos adultos, principalmente as mulheres, com os protocolos de

higienização, com o trabalho remoto – quem permaneceu trabalhando – e com as atividades escolares das crianças.

Nesse contexto pandêmico, a escola de Educação Infantil teve que buscar estratégias para dialogar com as crianças e suas famílias, sem, às vezes, contar com a formação necessária e as condições de teletrabalho asseguradas pelo poder público. É necessário mencionar que essas estratégias, em alguns casos, se caracterizam mais como iniciativas de professores do que como uma ação institucional da escola e/ou rede de ensino. Outro aspecto que merece ser destacado é que muitas propostas vindas de secretarias de educação, formatadas em apostilas de atividades e "videoaulas", não respeitam a autonomia docente e desconsideram orientações e diretrizes nacionais e locais para a Educação Infantil.

Na pandemia, surgiram também experiências entre os professores e as crianças sustentadas na escuta, no diálogo, no compartilhamento de orientações e sugestões de ações que aproximaram as crianças da escola, de seus professores e colegas, mantendo e fortalecendo o vínculo essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem em um contexto de excepcionalidade como esse vivido pela humanidade. Os professores, nesse contexto pandêmico, têm mostrado a sua competência e o seu compromisso com a educação das crianças.

A garantia do direito à Educação Infantil em uma pandemia continua em vigor, mas pede que seja assegurado com estratégias específicas, sem abrir mão da qualidade para o exercício da docência remota. Todavia, como registrado na história da educação brasileira, a Educação Infantil sempre ocupou, no âmbito das políticas públicas, um lugar de pouca visibilidade e relevância. (KUHLMANN, 1998) A sua presença nas políticas públicas resulta de intenso debate e disputa entre diferentes atores e instâncias da sociedade. No contexto pandêmico, essas disputas não desapareceram; ao contrário, se acirraram, especialmente no que tange às políticas públicas de financiamento da educação. Um exemplo é a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) no Congresso Nacional, que mostra vozes dissonantes em relação à defesa de recursos financeiros para uma educação pública de qualidade.

Quando a Educação Infantil não esteve em um campo de disputa entre diferentes atores e setores da sociedade brasileira? Em uma sociedade democrática, as disputas fazem parte do jogo político e devem seguir os preceitos constitucionais para que não haja práticas autoritárias e arbitrárias. A disputa, alicerçada

em princípios democráticos e éticos, envolve a defesa de concepções, agendas e interesses que devem ter como foco a população que ainda não tem acesso a seus direitos e a consolidação da democracia.

A professora Fúlvia Rosemberg (2003, p. 177), no início do século XXI, usou a metáfora do mito de Sísifo para "Descrever e refletir sobre as forças progressistas que empurram a política de Educação Infantil para o topo – isto é, um atendimento democrático de qualidade –, e as forças contrárias que fazem-na despencar morro abaixo". Em um dos últimos textos escritos por Rosemberg (2014), ao discutir as políticas públicas para a Educação Infantil, ela retomou o mito de Sísifo para dizer que a primeira etapa da Educação Básica avançou, mas nem tanto no que diz respeito à sua consolidação no âmbito de sistema de ensino. Pode-se afirmar, portanto, que essa metáfora continua atual, pois a correlação de forças – progressistas e contrárias – não cessou no que tange à inserção e à consolidação da Educação Infantil nas políticas públicas, que seguem sob a égide do neoliberalismo (GENTILLI; SILVA, 2001), do neoconservadorismo (LIMA; HYPOLITO, 2019) e das determinações dos organismos multilaterais internacionais. (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000) Os avanços obtidos na primeira etapa da Educação Básica foram resultantes de muita luta, diálogo e negociação de distintos pesquisadores, ativistas de movimentos sociais de educação, professores e gestores implicados com a causa da Educação Infantil.

Com pandemia da COVID-19, a Educação Infantil continuou sendo alvo desse jogo de forças político-econômicas e é a primeira a ser afetada quando os assuntos são: cortes orçamentários, qualidade da educação para as crianças, condições de trabalho, salário, formação e carreira dos professores, infraestrutura física das escolas, currículo e avaliação. Sabe-se que a Educação Infantil é direito de todas as crianças e que deve ser garantida pelo Estado por meio de uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, mas o que foi desenhado e aprovado no texto das políticas públicas ainda não alcançou todas as crianças brasileiras.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 para a Educação Infantil, associados às atuais políticas públicas, reverberam-se, principalmente, no trabalho docente e no projeto de educação para as crianças em quarentena. Em relação ao trabalho docente, observaram-se uma intensificação da precarização das condições de trabalho do professor, uma pressão para o uso de equipamentos e de plataformas digitais sem a garantia da formação em cultura digital, o corte e/ou redução

de salários, a suspensão de contratos, a demissão em massa de professores e o adoecimento dos docentes. Sobre o projeto de educação para as crianças na quarentena, o maior desafio trazido pela pandemia foi deixar que os professores, em sua maioria, fizessem sozinhos a tradução das orientações e diretrizes para a Educação Infantil para a educação remota, pois os princípios e fundamentos devem ser os mesmos em contextos de excepcionalidade, mas as estratégias pedagógicas devem ser ajustadas à realidade imposta pela pandemia, com o uso de ambientes virtuais e ferramentas digitais desconhecidas por quase todos os professores, que nunca tinham tido a experiência de exercer a docência remotamente. A proposta de trabalho pedagógico com crianças sustenta-se nas interações e na brincadeira. As práticas educativas, intencionalmente voltadas para as experiências significativas e concretas da vida cotidiana, devem possibilitar às crianças a aprendizagem plural da cultura e a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens, bem como assegurar o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (BRASIL, 2009, 2017a)

A pandemia da COVID-19 também deixou rastros positivos, se assim pode-se dizer, pois se criou, virtualmente, uma imensa rede de pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos e ativistas, nacionais e internacionais, para estudo, troca de conhecimentos sobre diversos temas da Educação Infantil e de outras áreas e compartilhamento de experiências por meio de *lives*, que foram visualizadas por milhares de profissionais da Educação Infantil. Esses espaços permitiram a aglomeração virtual e constituíram-se espaços político-formativos estratégicos para a formação de professores e para a articulação política em defesa da democracia e de direitos dos profissionais da educação.

Outros rastros positivos foram as ações virtuais de acolhimento e de apoio aos professores, propostas por grupos de pesquisa de universidades públicas e organizações da sociedade civil para acolhê-los e escutá-los. Um exemplo desse acolhimento aos professores, nesse contexto pandêmico, foram os encontros virtuais realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para a escuta das narrativas de professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil sobre suas experiências pessoais e profissionais com a pandemia da COVID-19. Foram momentos constituídos de narrativas intensas e marcadas de dor, sofrimento e sentimento de

abandono pelo poder público, mas também de gratidão ao Gepeici por cuidar do eu, o outro e o nós e por oferecer escuta, acolhimento e afetividade.

A relação entre a Educação Infantil e a pandemia da COVID-19, dada a sua complexidade, ainda requer muitos estudos com os professores e outros profissionais da educação. Desse modo, as reflexões feitas sobre essa temática não se encerram neste texto. A compreensão sobre o que é uma política pública e como é formulada é o que será discutido na próxima seção, pois parte-se do princípio de que o professor da Educação Infantil é um importante ator nos processos de formulação e implementação da política pública educacional.

POLÍTICA PÚBLICA: O QUE ISSO TEM A VER COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

As definições de política pública encontradas na literatura são muitas, mas optou-se por destacar aquela trazida por Bonetti (2006, p. 74): "entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil".

Esse conceito trazido pelo autor possui interface com a metáfora do mito de Sísifo utilizada por Rosemberg (2003, 2014) para fazer referência às forças progressistas e contrárias que entram em cena nos processos de formulação e implementação de políticas públicas para a Educação Infantil. Toda política pública resulta de um jogo de forças e de poder entre diferentes agentes do setor público e privado, o que faz dos processos de formulação de uma política pública um terreno árido, com muitas manobras políticas, explícitas e implícitas, táticas e discursos em torno da defesa dos interesses e agendas que estão em disputa. Höfling (2001, p. 38) diz que "o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo".

Nesse contexto, a articulação dos trabalhadores em educação, a pressão junto aos legisladores e a atuação da categoria docente em todo o processo de formulação e implementação da política pública são cruciais para que a agenda defendida por esse segmento seja aceita e incorporada ao texto da política. Em relação à Educação Infantil, essa atuação dos professores torna-se ainda mais

necessária, pois, historicamente, essa etapa da Educação Básica foi – e ainda é – a mais fragilizada e precarizada em relação ao trabalho docente e em relação à garantia do direito a uma Educação Infantil de qualidade. (BARRETO, 2002; CORREA, 2011; FULLGRAF, 2008; KRAMER, 2006)

Uma política pública passa por três fases: formulação, implementação e avaliação. Essas etapas estão entrelaçadas e passam por negociações, disputas, consensos, ganhos e perdas, tanto para os agentes formuladores da política como para aqueles que, de fato, vão implementá-la na prática. De acordo com Arretche (2001, p. 50),

> [...] políticas públicas não são formuladas em condições irrestritas de liberdade. Dado que a formulação de um programa – com seus objetivos e desenho – é em si mesma um processo de negociações e barganhas, seu desenho final não será necessariamente o mais adequado, mas, sim, aquele em torno do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório.

A política pública é formulada na esfera estatal a partir de demandas do contexto social, bem como de interesses de setores privados, de resultados de estudos e pesquisas sobre as políticas públicas e da sua avaliação feita por instituições externas ao governo. Quando estudos e avaliações evidenciam a existência de um déficit de vagas na rede pública de ensino para a creche ou explicitam a precariedade da infraestrutura das escolas de Educação Infantil, por exemplo, é necessário que o rumo da política pública existente mude ou que novas sejam formuladas para atender aos dados revelados pela pesquisa e/ou pela avaliação feita. A avaliação da política pública é uma condição precípua para saber se seus objetivos foram alcançados ou não. Para Arretche (1999, p. 37), "a produção e divulgação de avaliações rigorosas, tecnicamente bem feitas, permitem o exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo".

O principal agente formulador da política é o Estado. Entende-se que o Estado

> [...] não é uma entidade monolítica, que agiria de maneira unívoca e coordenada. Ele é um espaço no qual agem diversos agentes em concorrência para determinar a pauta das questões de interesse público, influenciar a problematização das mesmas e definir a ou as li-

> nhas de ação que serão finalmente aplicadas na prática. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 91)

Nas sociedades democráticas, todo processo de formulação de uma política pública envolve a participação de diferentes atores, instituições públicas e privadas, sindicatos, universidades e movimentos da sociedade civil organizada.

No campo da educação, o Ministério da Educação (MEC) é indutor e formulador de políticas públicas, mas a formulação de uma política pública ocorre também na esfera distrital, estadual e municipal, em consonância com leis e diretrizes nacionais e em atendimento às especificidades e demandas de cada local. A formulação de uma política pública não deve ser a portas fechadas, mas de modo participativo, dialogado e ético.

Krawczyk (2019, p. 2) aponta que a maioria dos estudos em políticas educacionais analisa a dinâmica de sua produção como um espaço de atividade, de relações de poder, de conflitos etc. Dessa forma, fica o questionamento: por que e como surgem as prioridades em política educacional? Por que se produz uma política e não outra? Como se produz a política educacional? Ela completa citando que a educação deve ser compreendida como um processo social, uma prática social, e, para ser compreendida na sua totalidade, precisa dos aportes de diferentes ciências e do diálogo entre elas. As fronteiras não são evidentes e, quando se estudam políticas educacionais, podem-se conhecer, de alguma forma, os aspectos que destrincham a política educacional em uma determinada época, em um determinado lugar.

Além disso, nem sempre as lutas e as defesas empreendidas pelos setores da sociedade civil organizada na formulação da política pública saem vitoriosas em todas as suas demandas. As vitórias e as derrotas, pautadas na ética e na transparência, fazem parte de uma sociedade democrática, mas, quando os direitos continuam sendo negados em detrimento de interesses particulares, ideológicos e preconceituosos, a luta precisa ser ainda maior e mais intensa. O poder do capital de agências internacionais e de grupos privados não pode determinar quais políticas públicas devem ser formuladas e quem deve se beneficiar com elas.

O jogo de interesses em disputa não se encerra com a formulação do texto de uma política; ele continua em vigência na sua aprovação, na sua implementação e na sua avaliação. Após o desenho inicial do texto da política, espera-se que de forma participativa, vem a etapa da discussão e aprovação. Nesse processo,

conteúdos podem ser suprimidos, modificados, acrescentados e/ou retirados do texto. Portanto, as disputas e o jogo de poder nunca param quando se trata de política pública. A mesma coisa ocorre depois de o texto final ter sido aprovado e homologado pela instância responsável. A decisão do que concretizar do texto da política e de como ela será implementada tem interface direta com as condições ofertadas pelo Estado para a sua implementação. Quando um agente público diz que o professor é o responsável pela implementação de política, este profissional não deve tomar esse discurso como uma verdade, pois não há implementação de política pública sem recursos financeiros e sem as condições asseguradas pelo Estado. Para Arretche (2001, p. 49), "[...] a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental".

O governo federal, distrital, estadual ou municipal pode elaborar uma política pública, mas, se quem estiver no cotidiano da escola não tiver as condições necessárias, não se apropriar do conteúdo da política numa perspectiva crítica e não decidir colocá-la em prática, será uma política "peca", pois ela existirá como política no texto escrito, mas não cumprirá seu efetivo objetivo. Nem sempre uma política pública vem para resolver um problema ou fomentar mudanças na realidade social e na vida das pessoas. Às vezes, a depender do viés epistemológico e ideológico que inspirou a proposição e a formulação da política pública, ela pode ser refutada pelos sujeitos, que criarão mecanismos e estratégias de resistência para que tal política não siga seu curso.

Em sociedades em que o neoliberalismo e o neoconservadorismo são os fundamentos do projeto de Estado para a formulação das políticas públicas e para as decisões de governantes, os trabalhadores da educação raramente terão políticas públicas que beneficiem a sua categoria, a sua profissão e o desenvolvimento de seu trabalho. Nas palavras de Höfling (2001, p. 37),

> Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

Além disso, a mesma autora afirma que "[...] os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a

todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada". (HÖFLING, 2001, p. 37) Daí a importância de os trabalhadores da educação, incluídos os professores da Educação Infantil, se engajarem e participarem da luta política para a garantia de seus direitos. Em um território de disputas acirradas e marcadas por interesses individualistas, econômicos e privatistas, quem tem que narrar e fazer ecoarem suas vozes são os próprios professores. Aqueles que exercem a docência na Educação Infantil não podem abrir mão desse direito, pois é na multiplicidade de vozes e de narrativas que se tece uma política pública enraizada na realidade social e que seja capaz de construir outros cenários político-pedagógicos para os trabalhadores da educação e, consequentemente, para as crianças. Quando um professor tem os seus direitos assegurados, é reconhecido, é valorizado, tem um salário digno, tem uma carreira e tem uma qualidade de vida, as crianças também são beneficiadas.

Considerando as discussões realizadas até aqui, compreende-se a política pública como um conjunto de leis, diretrizes, programas, ações, estratégias, instrumentos e procedimentos construídos de forma participativa e democrática nas esferas governamentais – federal, distrital, estadual e municipal –, com vistas ao atendimento dos direitos constitucionais e à extinção das desigualdades sociais e educacionais.

Defende-se que o professor da Educação Infantil também seja coautor nos processos de formulação e implementação da política pública educacional, o que requer desse profissional o conhecimento do papel do Estado frente à garantia dos direitos dos cidadãos, o estudo dos fundamentos teórico-políticos que subsidiam a proposição e a formulação das políticas públicas e a identificação do jogo de forças e de poder que entra em cena quando se trata da construção de uma educação de qualidade, pautada nos princípios da laicidade, da diversidade, da inclusão e da democracia.

O tempo entre a aprovação de uma política pública e a sua implementação, no contexto da prática, é muito diverso e depende de muitas variáveis; dentre elas, a agilidade do Estado na criação e na garantia das condições – formativas, financeiras, materiais, de infraestrutura etc. – para a efetivação do que está proposto no texto da política. Além disso, depende também de como os professores da Educação Infantil interpretam o texto, se apropriam e ressignificam o seu conteúdo a partir de sua realidade. Outros aspectos que também podem contribuir para que a política não seja implementada são a burocratização dos processos e

os condicionantes externos, que interferem no alcance dos objetivos propostos pela política. No Brasil, dentre outras políticas públicas em processo de implementação, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz inúmeros desafios para os professores da Educação Infantil como agentes implementadores da política na prática. (ARRETCHE, 2001) É o que será abordado a seguir.

UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM IMPLEMENTAÇÃO: A BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC é uma política pública curricular construída através de articulações políticas em um amplo território de disputa de poder e de interesses econômicos. Para Oliveira (2010, p. 95), "se 'políticas públicas' é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação". Assim, elas dizem respeito às decisões que o governo toma ou deixa de tomar para alcançar determinado objetivo.

A BNCC nasceu permeada por muitos tensionamentos e disputas políticas. Seu processo de elaboração começou antes do golpe parlamentar, em 2016, quando o MEC propôs uma contrarreforma da Educação Básica estruturada em princípios neoliberais. Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Höfling (2001, p. 39) diz:

> em um estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua 'capacidade e escolhas individuais', não usufruem do progresso social.

O discurso construído por agentes do governo e do setor privado apresentou a BNCC como necessária e estratégica para a melhoria da aprendizagem das crianças, da Educação Infantil ao Ensino Médio, como se educação e aprendizagem tivessem o mesmo sentido. Uma política curricular deve considerar, em primeiro lugar, a educação como um direito, o que implica, da parte do Estado, a garantia das condições para que o sujeito, desde a mais tenra infância, acesse

esse direito. Todo projeto de educação traz em seu horizonte a construção de aprendizagens, mas essas aprendizagens não devem ser seletivas, tampouco direcionadas para determinados campos de conhecimentos do currículo. No caso da Educação Infantil, a proposta pedagógica e curricular fundamenta-se em princípios políticos, éticos e estéticos, bem como na função social e político-pedagógica da educação. (BRASIL, 2009)

Durante a formulação da BNCC, várias entidades acadêmicas reagiram à proposta apresentada pelo Governo Federal, com a realização de debates, elaboração e publicização de posicionamentos críticos sobre o documento. Mesmo com todas as críticas feitas à Base, o governo deu prosseguimento ao documento, elaborando três versões até sua homologação, em dezembro de 2017. (BRASIL, 2017b) A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996, ela deve guiar os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o país.

Em relação à proposta de currículo comum para todos os estudantes do país, Süssekind (2014) diz que os currículos devem ser analisados como territórios de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade, e não como fruto de intenções mercadológicas que habitam discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras, que reinam soberanas nos debates educacionais atuais. Propostas que nascem em um governo neoliberal visam à privatização do serviço público em suas variadas formas, como contratos que impactam no campo social e em parcerias público-privadas no campo da educação. Lima e Hypolito (2019) citam que, além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do Plano Nacional de Educação (PNE) e da BNCC. O campo do currículo, portanto, é um território em permanente correlação de força e disputa de interesses de atores, movimentos sociais e instituições públicas e privadas da sociedade brasileira.

A proposta da BNCC Educação Infantil, considerando as origens geográficas, étnicas, socioculturais e econômicas das crianças e de suas famílias, busca

uma padronização de projetos pedagógicos e curriculares, se distanciando de princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que reconhecem a criança como um sujeito de direitos, bem como as especificidades da sua faixa etária e os seus diferentes ritmos e modos de aprender, uma vez que cada criança pensa, explora, vê e sente o mundo de um jeito próprio e particular.

A BNCC como uma política pública educacional no campo do currículo está em fase de implementação e, como dito anteriormente, a sua concretização no cotidiano da escola depende de ações governamentais, bem como da tradução e da interpretação do texto da política pelos professores da Educação Infantil. Oliveira (2019, p. 6), em consonância com o pensamento de Hill e Hupe (2014), diz:

> [...] a implementação trata da execução de processos voltados para a operacionalização das ações que dão materialidade às políticas. Em outras palavras, a implementação é o momento em que o que foi definido no momento da formulação será colocado em prática.

A notícia da existência de uma nova política pública educacional para ser implementada nem sempre é bem aceita pelo professor da Educação Infantil, pois ele já sabe que as cobranças em relação ao sucesso e/ou fracasso daquela política recairão sobre ele. O Estado neoliberal quer sair de cena, quando ele deve garantir as condições efetivas para a concretização da política. Sabe-se que nem toda política pública proposta pelo Estado está em consonância com os interesses da classe trabalhadora; portanto, a resistência é uma estratégia da categoria docente para dizer não às políticas que, ao invés de proporem avanços para a educação, impõem retrocessos. A implementação da BNCC Educação Infantil não é uma responsabilidade exclusiva do professor, mas reconhece-se que esse profissional é um dos principais agentes da implementação de uma política pública na prática, desde que as condições de trabalho sejam asseguradas pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre as políticas públicas para a Educação Infantil feitas no texto mostram a relevância do engajamento e da participação de professores da Educação Infantil nos processos de formulação e implementação da política pú-

blica educacional também em contextos de excepcionalidade, como o da pandemia da COVID-19. Às vezes, é nesse cenário de crise e de vulnerabilidade que surgem proposições de políticas, programas e/ou projetos que afetam os trabalhadores da educação e os princípios democráticos de uma sociedade.

No Brasil, os desdobramentos do negacionismo da COVID-19 podem ser vistos no cotidiano de famílias, crianças, adolescentes, jovens, idosos, trabalhadores da educação e de outros segmentos da sociedade. Se governantes continuarem ignorando a pandemia e exaltando a economia em detrimento da vida, as consequências, a médio e longo prazo, serão ainda mais agravadas no país, pois essa crise sanitária deu um *zoom* em problemas históricos brasileiros, escancarando as desigualdades sociais existentes, por um lado, e intensificando a negação de direitos já negados, por outro.

Nesse contexto, a elaboração de uma política pública educacional se torna ainda mais difícil, pois ocorre em um terreno de disputas cada vez mais árido. São diferentes agendas e interesses em jogo. Nesse cenário, professores da Educação Infantil e demais profissionais da educação devem permanecer em atitude de vigilância, em articulação, virtual e/ou presencial, com seus pares, cobrando do Estado uma atuação democrática, transparente e eficiente na garantia dos direitos constitucionalmente assegurados a todos os sujeitos.

Por fim, afirma-se que a autonomia do professor é um princípio constitucional que deve ser respeitado em qualquer que seja a política formulada e implementada e que a implementação de uma política pública depende, em grande parte, das condições ofertadas pelo Estado.

Referências

ARRETCHE, M. T. da S. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, E. M. (org.). *Avaliação de políticas sociais:* uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 29-39.

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 45-56.

BARRETO, A. M. R. F. A Educação Infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, 2003.

BONETTI, L. W. *Políticas públicas por dentro.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com. Acesso em: 29 jul. 2020.

CORREA, B. C. Políticas de Educação Infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. *Jornal de políticas educacionais*, Curitiba, n. 9, p. 20-29, jan./jun. 2011.

FULLGRAF, J. B. G. Política nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4332-int.pdf. Acesso em: 2 set. 2011.

GALVÃO, A. M. *A crise da ética*: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILLI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe. Acesso em: 27 jul. 2020.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas educativas*: aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). *Fronteiras da educação*: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, B. R. de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudios Teóricos e Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019.

PRESSE, F. Unesco*:* metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. *G1 Educação*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml. Acesso em: 31 jul. 2020.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas de qualidade da Educação Infantil. *In*: SANTOS, M. O. dos; RIBEIRO, M. I. S. (org.). *Educação Infantil*: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. p. 169-185.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out. 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 30 jul. 2020.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2000.

Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia de COVID-19

Tânia Maria de Araújo
Regina de Souza Moreira
Jorgana Fernanda de Souza Soares

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, declarou situação mundial de emergência em saúde pública devido à pandemia da doença do coronavírus (COVID-19). Por se tratar de agente etiológico emergente, de rápida disseminação e contra o qual não havia, na sua emergência, tecnologias específicas para prevenção nem tratamento comprovadamente eficaz, uma série de medidas de controle foi adotada. Entre elas, adotou-se o distanciamento social, de modo a evitar a circulação e infecção das pessoas, o que implicou, por sua vez, suspensão de aulas e fechamento de escolas e universidades.

Para manter as atividades escolares, adotou-se a estratégia de educação a distância, na qual o processo de aprendizagem dos estudantes é acompanhado por seus pais ou responsáveis e supervisionado remotamente por docentes, que também realizam planejamento das atividades, preparam videoaulas e avaliam as tarefas encaminhadas. Grande parte das evidências científicas e reflexões propostas até o momento centra-se no impacto dessa mudança no processo de ensino-aprendizagem – como os trabalhos de Iyer, Aziz e Ojcius (2020) e de Sintema (2020) – e na saúde mental dos estudantes – como em Golberstein, Wen e Miller

(2020) e Elmer, Mepham e Stadtfeld (2020). Poucas pesquisas têm focalizado a percepção docente sobre essa nova forma de trabalho, como, por exemplo, faz a pesquisa de Vu e demais autores (2020). Assim, análises sobre a relação entre o trabalho docente remoto e os potenciais impactos na saúde de professores e professoras, de modo geral, são ainda restritas.

No caso específico da Educação Básica, em função do caráter inédito do trabalho remoto nesse nível de ensino no país, não há estudos mais sistematizados sobre as condições e características do trabalho, tampouco sobre potenciais impactos na saúde física e mental docente. Com relação à Educação Infantil, a ausência de investigações com foco na atividade realizada e nas repercussões na saúde já era realidade prévia à pandemia. Apesar de restritos, os poucos estudos realizados evidenciam uma situação preocupante, com processos de desgaste e adoecimento elevados, superiores aos demais níveis de ensino. (MARTINS; ARAÚJO, 2019; MARTINS; ARAÚJO; VIEIRA, 2019) A pandemia parece agravar esses processos em função das novas demandas e exigências adicionadas ao trabalho docente nesse período.

No momento atual de pandemia, com a instituição do trabalho em casa (*home office*), ampliam-se as exigências profissionais em dupla direção: 1. envolvem redesenho completo das atividades profissionais com demandas de trabalho mediadas por tecnologias de informação e comunicação, que, por sua vez, requerem modos e lógicas de trabalhar que são bem diferentes da atividade presencial em sala de aula; e 2. superpõem tarefas do trabalho profissional e doméstico num mesmo espaço – a casa. Desse modo, esse modelo modificou inesperadamente a estrutura do trabalho habitual, exigindo adequação dos planos de aula e de recursos didáticos, e, principalmente, demandou a aquisição imediata de novas competências técnicas para operar ferramentas de educação a distância e domínio de novas linguagens, mais apropriadas aos dispositivos eletrônicos. Essas demandas são feitas em caráter de urgência e não são tarefas fáceis, especialmente em função da ausência total de qualquer preparo prévio; a mudança foi abrupta e toda a responsabilidade de sua operacionalização foi atribuída aos(às) docentes. A falta de treinamento, a constante tensão devido ao novo, a cobrança advinda da escola e a incompreensão da nova forma de trabalho por parte da família, entre outras questões, podem ser fatores estressantes que geram ou potencializam desgastes físicos e psíquicos.

A outra direção das exigências recaiu sobre a necessidade de prover atenção e cuidados necessários à família – envolvendo atividades como cozinhar, limpar, lavar, passar –, aos(às) filhos(as), pais idosos e pessoas que precisam ser acompanhadas, agora no mesmo espaço físico e temporal em que as atividades remuneradas ocorrem. Aliada a isso, a presença de filhos(as) em idade escolar, que também requerem acompanhamento nas atividades propostas da educação a distância, criou um *continuum* de demandas e atividades a serem atendidas. Esses fatores, em conjunto, potencializam a sobrecarga de trabalho.

Considerando esse contexto, neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a situação de saúde mental docente na Educação Infantil com base em resultados de pesquisa em período anterior à pandemia. O objetivo é apresentar dados empíricos prévios à pandemia e sistematizar aspectos relevantes à defesa da saúde mental docente no momento atual. Em 2018, conduzimos estudo epidemiológico com professores(as) da Educação Infantil em um município de médio porte do semiárido baiano com a finalidade de avaliar o trabalho e a saúde mental docente. Os resultados obtidos podem nos ajudar a compreender o contexto e a situação a ser vivenciada pós-pandemia, auxiliando na delimitação de possíveis impactos da COVID-19 no trabalho e na saúde mental dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Esta avaliação poderá também contribuir para a elaboração de medidas para mitigar e controlar a ocorrência de agravos e adoecimento mental.

O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DOCENTE

O trabalho na Educação Infantil tem peculiaridades que o distingue das atividades laborais de outros níveis de ensino. Na infância, as crianças necessitam de atenção, carinho, segurança e cuidados básicos de higiene e alimentação, ao mesmo tempo em que estão em contato com o mundo, sendo expostas às mais variadas experiências, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e relacionais. (BRASIL, 2009) Dessa forma, a atenção à criança deve compreender ações educativas e de cuidado. O trabalho na Educação Infantil requer do(a) professor(a) habilidades no âmbito do cuidado às crianças, bem como demanda conexão entre saberes de diversas áreas do conhecimento, conferindo-lhe uma atuação caracterizada por ser polivalente. (LIMA; SÉRGIO; SOUZA, 2012)

Trata-se, portanto, de atividade que exige formação complexa, conhecimentos históricos, culturais e formação pedagógica sólida sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem, envolvendo:

a) formas de expressão e interação, como brincadeiras, ludicidade humana, jogos e narrativas;

b) formação básica em práticas relacionadas à saúde, como cuidados físicos, afetivos, de higiene, alimentação e nutrição, controle do esfíncter, conhecimento sobre as principais doenças que afetam as crianças, ergonomia, segurança e primeiros socorros; e

c) práticas pedagógicas diversas, com modelos pedagógicos, organização do trabalho e do espaço escolar, estratégias de planejamento, experiências reflexivas, afetivas, artísticas e culturais, entre outras atribuições. (BRASIL, 2009)

A despeito da exigência de formação em cursos de nível superior como requisito básico ao exercício docente profissional nesse nível de ensino (BRASIL, 1996), com frequência, essa atuação é atrelada à identidade de gênero, ao "dom da maternidade". (ARCE, 2001; SANTANA, 2012) Assim, o caráter profissional dessa atividade é frequentemente obscurecido pelas chamadas qualidades inerentes ao feminino.

Em decorrência disso, as professoras desse nível de ensino vivenciam desvalorização social e invisibilidade, que são mantidas por fatores estruturais da sociedade na qual o feminino mantém-se subjugado e subordinado ao poder masculino. Aliam-se a isso as condições precárias de trabalho, os baixos salários, a sobrecarga de funções (ALVARENGA, 2012; SILVA, 2016) e as atividades profissionais que muitas vezes extrapolam o ambiente ocupacional com trabalho extra em casa. Além disso, assumem as tarefas domésticas e de cuidado com os filhos, que, culturalmente, são atribuídas à mulher (ZIBETTI; PEREIRA, 2010), ampliando a jornada total de trabalho, o que reduz o tempo dedicado ao lazer, descanso e cuidado de si. (ARAÚJO et al., 2006) Essas demandas múltiplas, como já mencionado, têm impactos importantes na saúde.

Pesquisas com foco na relação entre trabalho docente e saúde do(a) professor(a) realizadas no Brasil destacam que a saúde mental é uma das áreas mais

afetadas pelas características e condições nocivas de trabalho nessa categoria profissional. Elevadas prevalências de transtornos mentais e comportamentais, como os Transtornos Mentais Comuns (TMC), depressão e ansiedade; e de sintomas psicossomáticos, como cansaço mental, nervosismo, irritação e fraqueza, têm sido consistentemente registradas na literatura, tal como nos estudos de Gasparini, Barreto e Assunção (2006); Reis e demais autores (2005); e Toste e demais autores (2018). Estudos internacionais corroboram os resultados nacionais encontrados. Neles, os(as) profissionais do ensino, quando comparados(as) a outras categorias profissionais, apresentam as mais elevadas prevalências de estresse (JOHNSON et al., 2005), TMC (STANSFELD et al., 2011) e depressão. (WIECLAW et al., 2006)

Também na Educação Infantil, os estudos encontraram relevância na ocorrência de transtornos mentais entre as professoras. Estudo realizado na Pensilvânia, em 2012, com trabalhadores(as) da Educação Infantil identificou prevalência de depressão de 24%, estando associada à maior exposição aos estressores no trabalho – maior demanda, menor controle e menor suporte. (WHITAKER; WESLEY; GOOZE, 2015) Pesquisa realizada no sudoeste da Inglaterra com docentes de escolas secundárias identificou prevalência de 19,4% de depressão moderada a grave, estando associada ao sexo feminino (OR = 3,35; IC 95%: 1,86-6,04), insatisfação com o trabalho (OR = 2,44; IC 95%: 1,42-4,19), incapacidade em externar o estresse com os colegas (OR = 2,48; IC 95%: 1,40-4,39), elevado presenteísmo (60% ou mais) (OR = 3,31; IC 95%: 1,70-6,45) e baixa frequência dos estudantes nas aulas (OR = 1,93; IC 95%: 1,06-3,49). (KIDGER et al., 2016) As associações observadas nesse estudo foram robustas, com medidas de associação (OR) de 1,93 a 3,35: ou seja, docentes expostas a essas características tinham aproximadamente de duas a três vezes mais depressão do que aquelas sem a característica considerada. Reforça também que as mulheres são mais afetadas do que os homens.

No Brasil, os poucos estudos que analisaram a situação de saúde mental docente na Educação Infantil trazem à tona a precarização do seu trabalho. Martins e demais autores (2014) estudaram as características do trabalho das professoras da Educação Infantil em Pelotas e verificaram que 36,2% das entrevistadas trabalhavam em ritmo acelerado; 90% consideraram que seu ofício requeria muita dedicação; 35,5% relataram volume excessivo de trabalho; e 68,4% referiram demandas conflituosas provocadas por outros colegas. Silva e Silva (2013), também

num estudo com professores(as) de Educação Infantil de Pelotas, identificaram prevalência de TMC de 17,8%.

Nos estudos revisados, cabe a nota do realce dado ao peso da desvalorização profissional somado à sobrecarga de responsabilidade decorrente da ausência de demarcação entre as atividades de mulher, mãe e educadora (MARTINS et al., 2014) e as exigências cada vez maiores por parte dos pais e da sociedade, atreladas às condições precárias de trabalho, que são fatores contribuintes para o desgaste mental e estressores ocupacionais nesse grupo. (MARTINS et al., 2014; PASCHOAL; MACHADO, 2009; EUGÊNIO; SOUZA; LAURO, 2017) Alia-se a essas características o fato de que, muitas vezes, as famílias delegam à escola a responsabilidade total da educação da criança, em vista de uma educação doméstica carente.

METODOLOGIA DO ESTUDO EPIDEMIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi realizado estudo epidemiológico censitário de corte transversal, exploratório, com trabalhadores(as) da Educação Infantil de um município de médio porte do semiárido baiano, que é a maior cidade do interior da região Nordeste do Brasil, no ano de 2018.

No período da coleta dos dados, a rede municipal somava 23 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e creches, onde trabalhavam professores(as) e auxiliares de classe. Auxiliares de classe compreendem estagiários(as) do curso de Pedagogia e funcionários(as) contratados(as) para auxiliar nas atividades docentes. Professores(as) são profissionais com ensino superior completo que assumem as responsabilidades pelo ensino e cuidados às crianças, acompanhando as atividades de uma turma.

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário estruturado, construído com base em revisão da literatura sobre as condições de trabalho e saúde docente da Educação Infantil, testado em estudo piloto. O questionário incluiu blocos de questões sobre características sociodemográficas e do trabalho, condições do ambiente laboral, aspectos psicossociais do trabalho e situação de saúde física e mental.

A Secretaria de Educação do município, após aprovação do projeto, enviou *e-mail* para todos os estabelecimentos de Educação Infantil informando sobre a

pesquisa. Após esse comunicado, em todos os CMEIs, foram realizadas reuniões com a coordenação, professores(as) e auxiliares de classe para apresentação dos objetivos e da justificativa da pesquisa, bem como as instruções para o preenchimento do questionário.

Todos(as) que concordaram em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), receberam o questionário. Devido à dinâmica de trabalho das escolas, os questionários foram entregues para cada participante e, no prazo de uma semana, retornou-se à escola para o seu recolhimento. As escolas foram revisitadas por até sete vezes para o recolhimento dos questionários, a fim de minimizar o número de perdas.

Para a caracterização da população, recortamos neste capítulo:

a) características sociodemográficas: sexo, faixa etária, situação conjugal, escolaridade, presença de filho, cor da pele autorreferida, renda mensal;

b) hábitos de vida: realização de atividade física regular, prática de atividade de lazer, tabagismo, consumo de bebida alcóolica;

c) trabalho doméstico: realização de atividades domésticas, Sobrecarga Doméstica (SD);

d) características ocupacionais: categoria profissional, tipo de vínculo empregatício, condições de trabalho e direitos trabalhistas, tempo de trabalho na Educação Infantil, tempo de trabalho na escola, carga horária de trabalho semanal, atividades extraclasse, horas dedicadas às atividades extraclasse;

e) fatores psicossociais do trabalho: demanda psicológica, controle sobre o próprio trabalho, apoio social da chefia e dos colegas; situações estressoras de trabalho, categorizadas em baixa exigência (alto controle e baixa demanda), trabalho ativo (alto controle e alta demanda), trabalho passivo (baixo controle e baixa demanda) e alta exigência (baixo controle e alta demanda);

f) avaliação da saúde mental.

A SD foi mensurada pelo somatório de atividades domésticas realizadas, ponderadas pelo número de moradores na casa, utilizando a fórmula: SD = (lavar

+ passar + limpar + cozinhar) × (número de moradores – 1). O escore obtido foi inicialmente categorizado em tercis, sendo posteriormente reagrupados e analisados em dois grupos: SD baixa e média/alta.

A avaliação dos fatores psicossociais foi feita pelo *Job Content Questionnaire* (JCQ), ou Questionário do Conteúdo do Trabalho, utilizando versão validada para o português brasileiro (ARAÚJO; KARASEK, 2008), contendo as seguintes escalas: controle sobre o próprio trabalho, com seis itens de uso de habilidades e três itens de autoridade de decisão; demanda psicológica, com cinco itens; e apoio social no trabalho, com três itens de apoio de colegas e três itens de apoio da chefia. As questões do JCQ são mensuradas em escala ordinal Likert de quatro pontos – de "discordo fortemente" a "concordo fortemente". O escore obtido para cada uma das dimensões citadas do JCQ foi categorizado em "alto" ou "baixo", utilizando a mediana como ponto de corte. Após a dicotomização, obtiveram-se as quatro experiências de trabalho propostas pelo modelo: baixa exigência (alto controle e baixa demanda); trabalho ativo (alto controle e alta demanda); trabalho passivo (baixo controle e baixa demanda); e alta exigência (baixo controle e alta demanda). O modelo pressupõe que o trabalho de alta exigência é aquele de maior risco à saúde física e mental.

A avaliação da saúde mental incluiu: a) depressão, avaliada pelo *Patient Health Questionnaire* (PHQ-9); b) diagnóstico médico autorreferido de depressão; c) TMC, mensurados pelo *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20). Também foram avaliados distúrbios do sono – sonolência e insônia – e sintomas como cansaço mental e nervosismo.

Os TMC foram avaliados pelo SRQ-20, um instrumento de 20 itens, medidos em escalas dicotômicas (sim/não), para investigar morbidade psíquica neurótica – sintomas depressivos, somáticos, perda de energia e ansiedade. O escore obtido pelo somatório das respostas "sim" foi categorizado como suspeição de TMC para sete ou mais respostas positivas (com TMC) e sem suspeição para valores menores que sete (sem TMC), conforme recomendado. (SANTOS et al., 2010)

Para a avaliação dos sintomas da depressão, foi utilizado o PHQ-9. O PHQ é um instrumento diagnóstico baseado em critérios do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM-IV) que avalia depressão com base em nove itens numa escala Likert de pontos de 0 a 3, variando o escore total de 0 a 27 pontos. O escore foi categorizado em dois grupos: sem depressão para valores

menores que 10 e com depressão para valores iguais ou maiores que 10. O PHQ-9 foi validado para a população brasileira (SANTOS et al., 2013) e apresentou bom desempenho global. Na análise descritiva dos dados, foram calculadas as frequências absolutas e relativas das variáveis, de modo a descrever o perfil das características da população estudada e da sua situação de saúde mental.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia. Todos(as) os(as) participantes assinaram o TCLE.

RESULTADOS

Dos 23 estabelecimentos de Educação Infantil no município pesquisado, três não foram incluídos no estudo por estarem em reforma e mudança de funcionários e outros dois por recusa em participar. Nos 18 estabelecimentos restantes, um total de 480 trabalhadores(as) foram identificados(as) e convidados(as) a participar do estudo. Destes, 59 (12,3%) constituíram perdas em função de: recusa em participar da pesquisa, devolução do questionário sem preenchimento e licenças ou afastamento por motivo de saúde. Assim, participaram do estudo 421 trabalhadores(as), docentes e auxiliares de classe – uma taxa de resposta de 87,7% do total.

O sexo feminino predominou amplamente (98,6%), evidenciando a quase exclusividade das mulheres na Educação Infantil (Tabela 1). Mais da metade era jovem, com idade até 32 anos (52,7%), tinha filho (59%) e companheiro (56,8%), possuía ensino superior em curso/incompleto (51,1%) e cor da pele negra (88,9%). A renda de até um salário mínimo foi referida por 50,5%, mostrando tratar-se de trabalhadores(as) com baixa remuneração. No que se refere aos hábitos de vida, a maioria não realizava atividade física regularmente (81,4%), mantinha alguma atividade regular de lazer (66,7%), não era tabagista (98,7%) e nem etilista (73,2%). Com relação ao trabalho doméstico, 64,6% eram os(as) principais responsáveis pelas atividades e 67,3% tinham SD média/alta.

Tabela 1 – Características sociodemográficas e hábitos de vida dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil em um município de médio porte do semiárido baiano, 2018

Variáveis*	N	%
Características sociodemográficas Sexo (N = 414)		
Feminino	408	98,6
Masculino	6	1,4
Faixa de idade (N = 408)		
Até 32 anos	215	52,7
Acima de 32 anos	193	47,3
Situação conjugal (N = 405)		
Sem companheiro	175	43,2
Com companheiro	230	56,8
Escolaridade (N = 411)		
Ensino fundamental incompleto/completo	16	3,9
Ensino médio incompleto a superior incompleto	23	5,6
Ensino superior em curso/incompleto	210	51,1
Ensino superior completo	65	15,8
Pós-graduação	97	23,6
Presença de filhos (N = 415)		
Sim	245	59
Não	170	41
Cor da pele autorreferida (N = 407)		
Negro	362	88,9
Não negro	45	11,1
Renda em salários mínimos** (N = 305)		
Até um	154	50,5
Acima de um	151	49,5
Hábitos de vida Realização de atividade física semanal (três ou mais vezes) (N = 397)		
Sim	74	18,6
Não	323	81,4
Prática de atividade de lazer (N = 408)		
Sim	272	66,7
Não	136	33,3
Hábito de fumar (N = 389)		
Não tabagista / ex-tabagista	384	98,7
Tabagista	5	1,3

Variáveis*	N	%
Consumo de bebida alcoólica (N = 399)		
Sim	107	26,8
Não	292	73,2
Trabalho doméstico		
Principal responsável pelas atividades domésticas (N = 384)		
Sim	248	64,6
Não	136	35,4
Sobrecarga doméstica (N = 339)		
Baixa	111	32,7
Média/alta	228	67,3

* Os valores amostrais (N) diferem em função de perda de informação para as variáveis estudadas.

** O salário mínimo na época da coleta de dados era R$ 954,00.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Atinente às características, condições do trabalho e acesso aos direitos trabalhistas, observou-se predominância das auxiliares de classe (53%); os(as) professores(as) representavam 38,9% (Tabela 2). A inserção na Educação Infantil era recente: 61,2% tinham até três anos de trabalho nesse nível de ensino. Proporção elevada (88,2%) trabalhava na escola em que respondeu o questionário por até três anos, o que é coerente com o pouco tempo na profissão observada, porém adicionada de mais 27% que tinham até três anos na Educação Infantil – isto alerta sobre possível rotatividade dos(as) trabalhadores(as). Destaca-se o alarmante percentual de trabalhadores(as) com vínculo de trabalho por contratação temporária (82,6%). A carga horária semanal de até 20 horas foi referida por 70,1%; 44,3% realizavam trabalho extraclasse e, entre os(as) que executavam, 51,4% dedicavam até quatro horas. Com relação aos direitos trabalhistas, a maior parte dos(as) participantes não recebia 13º salário (64,1%), férias (62,8%), adicional de férias (70,9%) ou auxílio-alimentação (95,8%). Apenas para o auxílio-transporte se observou acesso da maior parte dos(as) trabalhadores(as) (70,3%), conforme demonstra a Tabela 2. Desse modo, observa-se que o acesso aos direitos trabalhistas era baixo ou inexistente para a maior parte dos(as) trabalhadores(as). Essas condições associadas aos baixos salários referidos mostram situação de precarização acentuada do trabalho nas escolas de Educação Infantil do município estudado.

Tabela 2 – Características e condições de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil de um município de médio porte do semiárido baiano, 2018

Variável	N	%
Características/condições de trabalho		
Categoria profissional (N = 421)		
Professor(a)	164	38,9
Auxiliar de classe	223	53
Cuidador(a)	34	8,1
Tempo de trabalho na Educação Infantil em anos (N = 291)		
Até três	178	61,2
Acima de três	113	38,8
Tempo de trabalho nessa escola em anos (N = 212)		
Até três	187	88,2
Acima de três	25	11,8
Vínculo trabalhista (N = 374)		
Efetivo(a), selecionado(a) por concurso público	61	16,3
Contrato temporário	309	82,6
Carteira assinada	4	1,1
Carga horária de trabalho semanal (N = 388)		
Até 20 horas	272	70,1
Acima de 20 horas	116	29,9
Atividade extraclasse (N = 404)		
Sim	179	44,3
Não	225	55,7
Horas dedicadas às atividades extraclasse (N = 142)		
Até quatro horas	73	51,4
Entre quatro e oito horas	45	31,7
Acima de oito horas	24	16,9
Direitos trabalhistas		
13º salário (N = 395)		
Sim	142	35,9
Não	253	64,1
Férias (N = 392)		
Sim	146	37,2
Não	246	62,8
Adicional de férias (N = 378)		
Sim	110	29,1
Não	268	70,9

Variável	N	%
Auxílio-transporte (N = 407)		
Sim	286	70,3
Não	121	29,7
Auxílio-alimentação (N = 409)		
Sim	17	4,2
Não	392	95,8

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados da avaliação da saúde mental mostram situação muito preocupante: a prevalência de depressão, medida pelo PHQ-9, foi de 21,2% (Tabela 3). Apenas 1,5% relatou ter diagnóstico médico de depressão. A prevalência de TMC foi de 30,3%. Portanto, a saúde mental dos(as) trabalhadores(as) investigados(as) encontrava-se muito afetada.

Com relação aos demais aspectos analisados: 9,5% tinham distúrbios do sono; 35,7% sonolência e 14,4% insônia; 37,7% relataram cansaço mental e 62,1% nervosismo.

Tabela 3 – Caracterização da saúde mental dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil de um município de médio porte do semiárido baiano, 2018

Variável	N	%
Depressão (N = 354)		
Sim	75	21,2
Não	279	78,8
Depressão com diagnóstico médico (N = 389)		
Sim	6	1,5
Não	383	98,5
Transtornos Mentais Comuns (TMC) (N = 379)		
Sim	115	30,3
Não	264	69,7
Distúrbios do sono (N = 389)		
Sim	37	9,5
Não	352	90,5
Sonolência (N = 398)		
Sim	142	35,7
Não	256	64,3

Variável	N	%
Insônia (N = 396)		
Sim	57	14,4
Não	339	85,6
Cansaço mental (N = 401)		
Sim	151	37,7
Não	250	62,3
Nervosismo (N = 393)		
Sim	244	62,1
Não	149	37,9

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na análise das características psicossociais do trabalho (Tabela 4), identificou-se que 45,6% tinham demanda psicológica elevada e 52,1%, baixo controle. Considerando o modelo demanda-controle, 29,1% vivenciavam trabalho passivo (baixo controle e baixa demanda) e 22,3% estavam em alta exigência (baixo controle e alta demanda). Assim, mais da metade (51,4%) vivenciava situações psicossociais do trabalho consideradas de maior nocividade à saúde – trabalho passivo ou de alta exigência.

A prevalência de TMC foi quase duas vezes mais elevada na situação de alta demanda psicológica comparada à baixa demanda: 43,1% contra 22,6%. Depressão foi maior em alta demanda (25,5%). Não foram observadas diferenças significativas com relação aos níveis de controle. Mas, quando se analisou o efeito simultâneo de demanda psicológica e de controle, o trabalho em alta exigência foi aquele de maior prevalência de TMC (42,4%) e de depressão (25,9%). As prevalências de TMC e depressão também foram elevadas em trabalho ativo – 38,4% e 25,7% respectivamente.

Chama a atenção a referência a alto apoio proveniente da chefia (89,9%), superior à referência ao alto suporte dos colegas de trabalho, que foi de 66,7%. Apoio global alto – de colegas e da chefia – foi relatado por 62,5%. Observou-se que quanto mais elevado foi o apoio recebido, menores foram as prevalências de TMC: com apoio de colegas, a prevalência variou de 53,1% em baixo apoio a 27,4% em alto; para apoio da chefia, variou de 53,8% a 28,4%. Situação similar foi observada para depressão – de colegas: de 28,6% a 20,9%; da chefia: de 33,3%

a 20,6%. As prevalências de TMC e depressão foram mais elevadas entre os(as) professores(as) com baixo apoio global.

Tabela 4 – Distribuição das características psicossociais do trabalho e prevalências de depressão em trabalhadores(as) da Educação Infantil de um município de médio porte do semiárido baiano, 2018

Variável	N	%	Prev. (%) TMC	Prev. (%) depressão
Demanda psicológica (N = 373)				
Baixa	203	54,4	22,6	20,1
Alta	170	45,6	43,1	25,5
Controle sobre o trabalho (N = 338)				
Baixo	176	52,1	30,5	22,3
Alto	162	47,9	30,7	23,3
Modelo demanda-controle (N = 323)				
Baixa exigência	77	23,8	24,3	20,9
Trabalho passivo	94	29,1	23,3	22
Trabalho ativo	80	24,8	38,4	25,7
Alta exigência	72	22,3	42,4	25,9
Apoio de colegas (N = 366)				
Baixo	38	10,4	53,1	28,6
Médio	84	22,9	32,5	22,9
Alto	244	66,7	27,4	20,9
Apoio da chefia (N = 405)				
Baixo	15	3,7	53,8	33,3
Médio	26	6,4	41,7	20,8
Alto	364	89,9	28,4	20,6
Apoio global no trabalho (N = 360)				
Baixo	135	37,5	37,9	24,8
Alto	225	62,5	26,7	20

Fonte: elaborada pelas autoras.

DISCUSSÃO

A população do estudo é jovem, predominantemente feminina, com companheiro, com nível de escolaridade superior em curso/incompleto. Tal perfil assemelha-se ao estudo censitário realizado em Pelotas, em 2012, com professoras de escolas municipais de Educação Infantil, diferindo-se apenas em relação ao ní-

vel de escolaridade de ensino superior completo, que foi predominante naquela população. (MARTINS et al., 2014)

A predominância do sexo feminino no setor educacional é ratificada em estudos da Educação Básica, do Ensino Médio e, principalmente, da Educação Infantil, como nas pesquisas de Delcor e demais autores (2004); Reis e demais autores (2005); Silva e Silva (2013); e Martins e demais autores (2014). Como já mencionado, a inserção das mulheres na Educação Infantil é profundamente atravessada pelas questões de gênero, por meio da reprodução de modelos sociais que, historicamente, atribuem às mulheres o papel de cuidadoras. Assim, não apenas se sustenta a ideia de "habilidades inatas" que aproximam a atuação profissional, nesse nível de ensino, às mulheres, mas também se distanciam os homens, induzindo à autopercepção de pouca habilidade em cuidar de crianças em comparação ao saber "nato" da mulher. (SAYÃO, 2005)

Essa concepção, por sua vez, estrutura um sistema de valores que desqualifica os tipos de trabalho vinculados ao cuidado, posto que se assume não ser necessário processo árduo de aquisição de habilidades e de profissionalização para sua realização, bastando deixar aflorarem as aptidões da natureza. (ARAÚJO et al., 2006; MARTINS et al., 2019) Esse sistema de valorização social define as condições de precarização do trabalho, perpetuando situações de subordinação. Compreender os elementos que estruturam tal sistema nos ajuda também a entender as condições precárias de trabalho observadas neste estudo: situação predominante de vínculos de emprego temporário, baixos salários, acesso restrito aos direitos trabalhistas, como férias, pagamento de adicional de férias e auxílio-alimentação, e a tendência de rotatividade de local de trabalho. Portanto, remodelar essas condições de trabalho envolve a ruptura com esse processo de valorização.

Resultado de baixos salários – renda até um salário mínimo – foi encontrado também na Educação Infantil da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, ainda nos anos 2000 (DELCOR et al., 2004), evidenciando tratar-se de situação que persiste no tempo e reforçando a necessidade de mudanças mais estruturais para alterar esse quadro.

Um dado positivo encontrado foi a baixa frequência de hábitos reconhecidos como de risco para a saúde, como o tabagismo e o etilismo. Por outro lado, observaram-se baixas frequências de hábitos de vida saudáveis, com potencial de atuarem como protetores da saúde, como a prática regular de atividade físi-

ca e de lazer. Resultados similares foram encontrados no estudo realizado por Moreira, Santino e Tomaz (2017) com docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Campina Grande, na Paraíba.

A realização de inúmeras atividades e a extensa carga horária, que extrapolam os limites do tempo e do espaço na escola, invadindo os horários livres, têm sido consistentemente apontadas como características dessa ocupação. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013) A elevada carga horária global de trabalho, desse modo, pode ser definidora da ausência dessas atividades protetoras. Em nosso estudo, apesar de predominar o trabalho em tempo parcial, quase 70% tinham SD média/alta. Portanto, no conflito de alocação de tempo, as ações de cuidado de si mesmo(a) parecem perder espaço em favor do trabalho remunerado e doméstico.

Na análise da situação de saúde mental, os dados evidenciam situação alarmante. Ainda que os transtornos mentais sejam problemas de saúde já conhecidos como de elevada frequência em docentes – conforme asseverado nos trabalhos de Gasparini, Barreto e Assunção (2005); Reis e demais autores (2006); Araújo e Carvalho (2009); Borrellie e demais autores (2014); Cortez e demais autores (2017); e Toste e demais autores (2018) –, as prevalências observadas neste estudo, especialmente de depressão, estão em patamares muito elevados. Dados da OMS (2017), baseados em relatório com estimativas de transtornos mentais no mundo, apontam prevalência de depressão de 5,8% na população brasileira. Comparativamente, a prevalência global foi 3,6 vezes maior entre os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil estudados(as). Esse dado é ainda mais preocupante se considerado o fato de que a população estudada era composta por mulheres jovens – a média de idade foi de 32,4 anos.

Resultados de elevada morbidade psíquica entre docentes da Educação Infantil também foram identificados em outros estudos – como, por exemplo, os de Silva e Silva (2013); Whitaker, Wesley e Gooze (2015); e Kidger e demais autores (2016) –, o que revela consistência nesse achado e reforça a hipótese de que se trata de uma ocupação exposta a fatores estressores que podem levar ao desgaste elevado, colocando em risco a saúde mental.

Mais da metade dos(as) trabalhadores(as) deste estudo estava exposta a fatores ocupacionais estressores: em trabalho passivo ou de alta exigência, situações com potencial de impacto negativo sobre a saúde. (ARAÚJO; KARASEK, 2008) As maiores prevalências de TMC e de depressão foram observadas nas situações de elevadas demandas psicológicas e de trabalho em alta exigência. Resultados

similares foram observados nos estudos de Reis e demais autores (2005) e de Araújo e Carvalho (2009), evidenciando a associação dos aspectos psicossociais do trabalho com os transtornos mentais e a relevância de redução da exposição aos estressores ocupacionais para a proteção da saúde mental dos(as) trabalhadores(as).

Como fatores psicossociais que podem proteger a saúde, foi avaliado o apoio da chefia e de colegas de trabalho. Observou-se predominância de alto apoio social no trabalho, marcadamente da chefia, que representou quase 90% da população com alto apoio; o alto apoio proveniente de colegas foi menor, mas chegou a dois terços dos(as) trabalhadores(as). Os resultados confirmaram que contar com suporte da chefia e/ou de colegas pode ser fator de acolhimento e amparo necessários: em alto apoio, foram registradas as menores prevalências de TMC e de depressão. Efeito protetor dessas variáveis na saúde mental é descrito em outros estudos, como no trabalho de Mattos, Araújo e Almeida (2017). Diante disso, constata-se a influência positiva do apoio social no estado de saúde mental, sendo, assim, fator relevante a ser motivado e fortalecido nas relações hierárquicas e com colegas de trabalho no ambiente escolar.

Os resultados aqui apresentados mostraram que o trabalho na Educação Infantil pública no município estudado é caracterizado por condições marcadamente precárias – empregos temporários, baixos salários e sem acesso aos direitos trabalhistas. Evidenciam também que a situação de saúde mental constitui problema de saúde pública relevante em função das elevadas prevalências de TMC e de depressão observadas. Portanto, com relação às características tanto do trabalho quanto da saúde, o quadro é muito preocupante. Dada essa situação prévia, cabe agora indagar: que impactos a pandemia de COVID-19 pode ter sobre esse quadro?

BREVES REFLEXÕES SOBRE POTENCIAIS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O momento atual é inédito na Educação Básica do país, como já mencionado. Atividades remotas não tinham sido amplamente experimentadas antes. Se essa forma de trabalho representa novidade para o conjunto da categoria docente, ela é ainda mais inusitada para a Educação Infantil. Logo, as incertezas,

os medos e as apreensões são intensamente mais agudos nesse nível de ensino. Lidar com o novo sem preparação ou formação para tal, no contexto de uma pandemia, que coloca em risco a vida de todos, não é tarefa fácil. Somam-se a isso a ameaça de desemprego, de alterações no contrato de trabalho – redução da carga horária e de salários – e a demanda por prover, por si mesmos(as), as condições para realização de trabalhos: equipamentos, como computadores, microfones, conexão eletrônica e mobiliário, e local adequado onde se possa realizar essas atividades. Garantir essas condições, não raro, representa aumento de consumo de energia elétrica, de internet, entre outras despesas que passam a ser assumidas pelos(as) docentes.

Ainda não dispomos de informações que nos possibilitem ter um quadro mais claro do que está acontecendo com o trabalho docente nessa pandemia; muito menos sabemos de seus impactos sobre a saúde. Mas os poucos dados acessíveis, seja por relatos de docentes, por matérias jornalísticas ou por pesquisas pontuais em formato eletrônico, apontam que a situação pode estar se deteriorando e agravando a condição geral de saúde, especialmente a mental e os transtornos musculoesqueléticos, decorrentes do trabalho em local inadequado e não adaptado ao tipo de atividade e pela extensão das jornadas laborais.

Iniciativa de mapeamento preliminar da situação foi feita pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Por meio de questionário *on-line*, no período de 8 a 30 de junho de 2020, investigaram-se: perfil dos(as) docentes; utilização de tecnologias digitais; docentes com aulas suspensas; e desenvolvimento de atividades escolares remotas. Foram estudados(as) 15.654 professores(as) das redes públicas da Educação Básica em todo o país. Destes, 21% eram da Educação Infantil. (GESTRADO, 2020) Os dados evidenciaram ausência de capacitação para o trabalho remoto e baixo suporte institucional ao desenvolvimento das atividades, especialmente na rede pública municipal, à qual se vincula, majoritariamente, a Educação Infantil. Por exemplo, nas redes municipais de ensino, 53,6% não recebiam nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais, enquanto, na rede estadual, essa proporção foi de 24,6%. Na Educação Infantil, apenas 9% tinham experiência com aulas remotas. Entre as atividades realizadas, observou-se o maior percentual de gravação de videoaulas na Educação Infantil (56,1%); 13,4% realizaram aulas remotas ao vivo. A quase tota-

lidade dos(as) docentes – nove a cada dez – elaborou atividades a serem enviadas aos estudantes no período de interrupção das aulas presenciais. A percepção da maioria dos(as) professores(as) da Educação Infantil é que houve aumento nas horas trabalhadas (74,8%), enquanto 17% referiram manter as mesmas horas trabalhadas e 8,2% disseram que houve redução da carga horária – curiosamente, este último percentual foi o dobro dos demais níveis de ensino, que ficaram em torno de 4%.

O apoio na realização das atividades, embora baixo em ambas as redes de ensino estudadas, foi maior na rede estadual (14%) do que na rede municipal (7%). À medida que se avançava nas etapas e subetapas da Educação Básica, maior foi a cobertura de suporte oferecido aos docentes – assim, observou-se pior situação na Educação Infantil: 15% não possuíam apoio; no Ensino Médio, esse percentual foi de apenas 9%. Entre aqueles que referiram apoio, o mais citado foi o pedagógico (64,4%), seguido por materiais impressos (49,4%), suporte com plataforma ou aplicativo (42,9%) e aulas por TV ou rádio (13,9%).

Potenciais impactos na saúde ainda não estão disponíveis, embora várias iniciativas estejam em curso. Contudo, a análise dos dados apresentados neste capítulo, resultados de pesquisa empírica recente, alerta-nos sobre os graves impactos que poderemos ter em breve. Como nos mostram os dados da pesquisa do Gestrado/CNTE, a situação vivenciada foi conduzida em bases pouco seguras, visto que a maioria expressiva nunca tinha usado recursos similares. Como situações não familiares aumentam a produção de hormônios do estresse, como o cortisol, é crível se pensar que, neste período de pandemia, os(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil estejam elevando ainda mais os níveis desses hormônios, que já eram altos. Conforme mostra a robusta produção de literatura, com base em evidências empíricas, níveis elevados de hormônios do estresse associam-se a vários efeitos na saúde, produzindo ou contribuindo para ocorrência de doença cardiovascular, deficiências no sistema imunológico e depressão. (SIEGRIST; WAHRENDORF, 2016)

Apoio social no trabalho foi um elemento que contribuiu para a redução das tensões cotidianas do trabalho: as prevalências de TMC e depressão foram menores quando havia alto nível de apoio da chefia e colegas de trabalho. Portanto, em situações de mudanças tão profundas na conformação do trabalho docente da Educação Infantil, como a que está em curso, essa perspectiva de rede de apoio se torna mais relevante à prevenção de adoecimento mental no período atual,

bem como no pós-pandemia. O apoio institucional, como se viu na pesquisa durante a pandemia, ainda é baixo, especialmente nas redes municipais de ensino e na Educação Infantil, e a ausência de contato presencial direto entre docentes e com a coordenação das escolas faz com que essas possibilidades de apoio diminuam. Isso pode elevar a situações de sofrimento mental e adoecimento.

As tecnologias de informação e comunicação trazem a possibilidade de ensino-aprendizagem para além do ambiente escolar e, no cenário de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, são ferramentas indispensáveis para a continuidade da educação das crianças. Todavia, trazem desafios, dilemas e muitas dúvidas. Poderá o espaço virtual ser efetivo, sem a interação presencial entre colegas de sala e entre aluno(a) e professor(a), tão necessária para a aprendizagem na Educação Infantil? Como adequar os aspectos lúdicos inerentes ao ensino de crianças em um contexto virtual? São indagações que nos desafiam.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, descreveram-se resultados de estudo realizado na Educação Infantil da rede pública de uma cidade na Bahia. Observou-se que ainda prevalece a desvalorização social, refletida em vínculos de trabalho instáveis e baixos salários. As mulheres ocupam a quase totalidade dos postos de trabalho nesse nível de ensino. Observou-se também que o trabalho doméstico permanece desigualmente distribuído nas sociedades atuais, perdurando como atribuição feminina. Isso aumenta a carga total de trabalho das mulheres, gerando desgastes na saúde, o que pode provocar adoecimento ou intensificar doenças preexistentes.

Os resultados encontrados neste estudo apontam para a necessidade de atenção à saúde mental dos(as) professores(as) e auxiliares da Educação Infantil. Elevadas prevalências de TMC e depressão foram identificadas, sendo mais expressivas em situações combinadas de altas demandas psicológicas e baixo controle sobre o próprio trabalho, enquanto o apoio da chefia e de colegas reduziu a frequência do adoecimento mental.

O momento provocado pela pandemia de COVID-19 traz grandes indagações – algumas antigas, outras novas. Mas também oferece a possibilidade de reflexões profundas sobre o trabalho docente, a saúde das professoras e professores

e a relação trabalho-saúde. Isso pode e deve ser favorecido por debates amplos e participativos. Estudos empíricos são fundamentais para possibilitar que o debate se faça a partir de situações concretas. Mas o momento exige, sobretudo, o envolvimento de cada um e de todos e todas nós. Precisaremos, principalmente, dar vida aos coletivos, às entidades de classe, aos sindicatos e às associações. As tarefas que se colocam não são individuais. Os desafios que se apresentam necessitam ser enfrentados e vencidos coletivamente.

Referências

ALVARENGA, V. C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. *Educação Infantil versus educação escolar?* Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 151-173.

ARAÚJO, T. M. *et al*. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-29, out./dez. 2006.

ARAÚJO, T. M; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, T. M.; KARASEK, R. Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, Helsinki, v. 34, n. 6, p. 52-59, Jan. 2008.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-84, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a09n113.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BORRELLI, I. *et al*. Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. *Occupational Medicine*, Londres, v. 64, n. 7, p. 530-532, out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*: relatório de

pesquisa contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

CORTEZ, P. A. *et al*. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-22, jan./mar. 2017.

DELCOR, N. S. *et al*. Condições de trabalho e Saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, jan./fev. 2004.

ELMER, T.; MEPHAM, K.; STADTFELD, C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoSOne*, San Francisco, v. 15, n. 7, p. 1-22, jul. 2020.

EUGÊNIO, B.; SOUZA, R.; LAURO, A. D. D. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 179-194, maio/ago. 2017.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE– GESTRADO. *Trabalho docente em tempos de epidemia*: relatório técnico. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

GOLBERSTEIN, E.; WEN, H.; MILLER, B. F. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, Chicago, v. 174, n. 9, p. 819-820, 2020. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2764730. Acesso em: 30 jul. 2020.

IYER, P.; AZIZ, K.; OJCIUS, D. M. Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, Washington, v. 84, p. 718-722, Jun. 2020.

JOHNSON, S. *et al*. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, Washington, v. 20, n. 2, p. 178-187, 2005.

KIDGER, J. *et al*. Teachers' well being and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, Amsterdam, v. 192, p. 76-82, Mar. 2016.

LIMA, R. C.; SÉRGIO, M., C.; SOUZA, A. C. A prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/9032. Acesso em: 30 jul. 2020.

MARTINS, M. F.D. *et al*. O trabalho das docentes da educação infantil e o mal--estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 281-289, dez. 2014.

MARTINS, M. F. D.; ARAUJO, T. M.; VIEIRA, J. S. Trabalho docente e saúde das professoras da Educação Infantil. *Educação*: revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28563. Acesso em: 30 jul. 2020.

MARTINS, M. F. D.; ARAÚJO, T. M. Educação Infantil e saúde das professoras: estudos que se aproximam ao tema. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 712-715, maio/ago. 2019.

MATTOS, A. I. S.; ARAÚJO, T. M. de; ALMEIDA, M. M. G. da. Interaction between demand-control and social support in the occurrence of common mental disorders. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 51, p. 1-9, maio 2017.

MOREIRA, A. S. G.; SANTINO, T. A.; TOMAZ, A. F. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental de uma escola da rede pública. *Ciencia & Trabajo*, Santiago, v. 19, n. 58, p. 20-25, abr. 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histerdbr On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555. Acesso em: 31 jul. 2020.

REIS, E. J. F. B. *et al*. Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

REIS, E. J. F. B. *et al*. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-90, set./out. 2005.

SANTANA, D. R. A função da mulher na Educação Infantil: mãe ou professora? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E

EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos* [...]. João Pessoa: UFPA, 2012.

SANTOS, K. O. B. *et al*. Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: estudo de validação do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20). *Revista Baiana Saúde Pública*, Salvador, v. 34, n. 3, p. 544-560, jul./set. 2010.

SANTOS, I. S. *et al*. Sensitivity and specificity of the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) among adults from the general population. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, p. 1533-1543, ago. 2013.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil*: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SIEGRIST, J. WAHRENDORF, M. *Work stress and health in a globalized economy*: The model of effort-reward imbalance. Switzerland: Springer - Cham, International Publications, 2016.

SILVA, J. P. *Violência na educação infantil*: apreensão dos sentidos e significados docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, L. G.; SILVA, M. C. Condições de trabalho e saúde de professores pré--escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3137-3146, nov. 2013.

SINTEMA, E. J. Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, United Kingdom, v. 16, n. 7, p. 1-6, 2020.

STANSFELD, S. A. *et al*. Occupation and mental health in a national UK survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, Berlin, v. 46, n. 2, p. 101-110, fev. 2011.

TOSTE, M. V. *et al*. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-54, maio/ago. 2013.

VU, C.-T. *et al*. Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic. *Data in Brief*, Amsterdam, v. 31, p. 1-9, Aug. 2020.

WHITAKER, R. C.; WESLEY, T. D.; GOOZE, R. A. Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, Amsterdam, v. 30, pt. A, p. 57-69, 2015.

WIECLAW, J. *et al*. Risk of affective and stress related disorders among employees in human service professions. *Occupational and Environmental Medicine*, London, v. 63, n. 5, p. 314-319, May 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. *Depression and Other Common Mental Disorders*: Global Health Estimates. Geneva: WHO. 2017. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 ago. 2020.

ZIBETTI, M. L.T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010. Edição especial.

Coordenação pedagógica na Educação Infantil: entre gritos e silêncios da pandemia

Gabriela dos Santos Moreira
Patricia Guimarães Paim
Raquel Alves da Silva Barreto

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 alterou radicalmente o cenário mundial, trazendo à tona questões novas e lançando luz sobre problemas e mazelas sociais historicamente conhecidos. Como decorrência, gerou muitos debates e reflexões nas mais diferentes áreas, como saúde, meio ambiente, economia e trabalho. No campo educacional, não é diferente: estão sendo desvelados desafios de várias ordens, que vão desde o papel da escola na formação e no cotidiano das pessoas até as questões metodológicas que têm sido utilizadas pelos profissionais nas diferentes etapas educacionais em decorrência do isolamento físico.

Tomando por base o "novo" contexto, neste capítulo, tecemos uma discussão sobre a coordenadora pedagógica[1] da Educação Infantil com o objetivo de refletir sobre a importância do olhar cuidadoso para essa profissional, a fim de apoiar e fortalecer seu percurso, sobretudo no cenário atual que estamos vivenciando.

Em nossa análise, consideramos as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil em seus diferentes lócus de atuação, sejam as que executam atividades

1 Embora, em nossas reflexões, consideremos tanto coordenadores quanto coordenadoras, optamos pelo uso do gênero gramatical feminino para representar ambos em todo o texto com o objetivo de enfatizar a massiva presença de mulheres nos cargos na área da educação.

em órgãos administrativos, como secretarias, diretorias regionais de ensino ou outros setores intermediários, sejam as que atuam no "chão da escola", com a implementação de ações educativas no cotidiano escolar.

Em se tratando da gestão educacional como um conjunto articulado de ações, atores, processos e áreas do conhecimento, visando ao alcance de metas dos sistemas educacionais, redes de ensino e unidades escolares (PARO, 2016) e à gestão escolar, como a coordenação do trabalho coletivo desenvolvido na escola, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais (SOUZA, 2017), destacamos o importante papel que as coordenadoras pedagógicas desempenham na gestão educacional, junto aos órgãos administrativos da educação, assim como na gestão dos processos escolares, junto à direção das instituições de ensino.

A partir de uma abordagem crítica, entendemos que, para além de profissionais que pensam, executam, delegam, articulam e planejam, as coordenadoras pedagógicas também são pessoas que sentem, se manifestam emocionalmente e, por conseguinte, demandam cuidado, afeto e atenção.

Nesse sentido, organizamos o capítulo em três outras partes. Na primeira, apresentamos uma contextualização do cenário da pandemia da COVID-19 e as decorrências desse contexto para a coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Na segunda parte, levantamos algumas inquietações e reflexões sobre a nova realidade dessa profissional, apontando para a necessidade do olhar cuidadoso para ela enquanto pessoa. Na terceira parte, levantamos algumas possibilidades e proposições para o acolhimento das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil no contexto atual.

A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Desde o início do ano de 2020, o mundo vem sendo sacudido pela pandemia da COVID-19. Sem precedentes históricos em muitos aspectos, esse "novo" contexto exigiu, por parte dos governos nacionais, de maneira emergencial, a tomada de medidas como o isolamento físico, que impôs diversos limites às interações sociais e comprometeu o funcionamento de setores importantes da sociedade, como é o caso da educação.

Conforme tem sido largamente discutido sobre a educação em tempos de pandemia, por meio de transmissões virtuais e documentos diversos, o presente

contexto tem impulsionado variados debates sobre aquilo que desponta como "novo", a exemplo do ensino na modalidade a distância, assim como trouxe antigos problemas da educação brasileira que, embora estivessem postos, por vezes, vinham sendo silenciados.

Entre as muitas questões que se apresentam, concordamos com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (2020) quando aponta como questão de primeira ordem a ausência de atuação dialogada, planejada e integrada entre as diferentes esferas de gestão educacional. Conforme preconizam a Constituição Federal (1988) e a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), a gestão educacional compete à união, aos estados e municípios, cabendo às instâncias do governo, secretarias de educação e órgãos normativos do poder público organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração.

Dessa forma, concebemos que o diálogo entre os entes federados se faz imprescindível. Apesar da realidade obscura gritando e pulsando por ações, um silêncio ensurdecedor sobre orientações e direcionamentos institucionais articulados se instaurou nesse contexto, em que creches e pré-escolas, assim como demais instituições da Educação Básica e Ensino Superior, tiveram suas atividades suspensas.

Convém pontuarmos que, desde o mês de janeiro do ano de 2019, o Ministério da Educação, órgão prioritariamente responsável pelo sistema educacional brasileiro e pela elaboração e execução da Política Nacional da Educação, vem passando por alterações, sendo dirigido, desde então, por quatro diferentes ministros. Com relação às secretarias de educação, estaduais e municipais, nesse período, seguem sem posições definidas e/ou emitindo normativas específicas e pontuais, de acordo com suas realidades, muitas vezes sem articulação com as demais secretarias e setores/profissionais da própria rede de ensino. Como consequência, a ausência de direcionamento institucional levou à diversidade de atuações e tomada de decisões por muitas instituições escolares, que têm culminado tanto em práticas educativas e fazeres profissionais diversos como na ausência de qualquer tipo de ação, seja de cunho educativo ou profissional.

No contexto pandêmico, começam, então, a emergir novas formas de trabalho e atuação profissional, conforme consta nos poucos documentos normativos produzidos até então, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 05, aprovado em 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades

não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020a), e o Parecer CNE/CP nº 11, aprovado em 11 de julho de 2020, que versa sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. (BRASIL, 2020b)

As novas formas de trabalho, denominadas de trabalho remoto, teletrabalho ou *home office*, demandam o uso de variados recursos, estratégias e procedimentos necessários para seu desenvolvimento. Sendo assim, trazem como foco o debate em torno da ausência de formação dos profissionais para o manuseio de tecnologias digitais de informação e comunicação com fins educacionais, tanto nos processos pedagógicos com as crianças como também no planejamento e na articulação com as equipes pedagógicas.

No que se refere aos processos de planejamento e articulação, amparados no documento *Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa* (2012), entendemos que a coordenadora pedagógica possui a corresponsabilidade, junto à direção da escola, de coordenar o planejamento, acompanhar a execução das ações e articular encontros, diálogos e mediações necessárias com professores, professoras e demais profissionais da educação, assim como também com mães, pais ou responsáveis pelas crianças. Salientamos, ainda, o seu papel na elaboração, implementação, acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais e pedagógicas junto à gestão da rede de ensino.

Em decorrência da já pontuada ausência de orientações e direcionamento institucional, a coordenadora pedagógica da Educação Infantil tem experimentado formas muito próprias e espontâneas de atuação, na direção de manter o diálogo com as equipes pedagógicas com as quais atua e/ou de promover a gestão dos processos escolares nesse contexto de trabalho remoto.

Diferentes meios eletrônicos de uso pessoal, como celulares, *smartphones*, computadores e *tablets*, além de conexão à internet, têm sido utilizados e até mesmo o consumo de redes móveis de dados para a efetivação de seu trabalho. Entretanto, o esforço da coordenadora pedagógica, muitas vezes individualizado, para promover diálogo, escuta, atenção e mediação, tem fomentado a solidão profissional e evidenciado a ausência de quem lhe cuide, acolha e escute.

Em tempos tão conturbados, é salutar compreender que a pandemia fomenta a reflexão sobre a reorganização do trabalho pedagógico e o atendimento a crianças, familiares e educadores. Todavia, torna-se imprescindível responder

a seguinte questão: quem cuida das coordenadoras pedagógicas que cuidam da Educação Infantil? É preciso lançar luz sobre essa discussão, considerando as próprias circunstâncias da pandemia, as quais fragilizam e impõem novas formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, consideramos que, da mesma forma que a aprendizagem das crianças deve ser permeada por elementos estéticos, lúdicos e afetivos, é fundamental que as profissionais do ambiente da infância vivenciem essa mesma atmosfera potente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, "Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo cuidado como algo indissociável do processo educativo". (BRASIL, 2018, p. 36)

Os desafios se ampliam ao colocarmos, nesta reflexão, a perspectiva da educação integrada, que oferece um ambiente educativo no qual todas as agentes são beneficiadas pela multidimensionalidade, como destacam Carvalho e Silva (2017, p. 10):

> [...] A educação integral defende que a qualidade das propostas educativas deva estar diretamente direta e necessariamente ligada à capacidade de garantir o desenvolvimento pleno [...] não apenas em sua dimensão intelectual, mas também nos seus aspectos físico, emocional, social e cultural.

O exercício do olhar cuidadoso para as relações de crianças entre si, de crianças e adultos e entre os próprios adultos é imprescindível para avançarmos em um projeto de educação democrático e participativo que garantirá qualidade relacional. Sobre essa compreensão concordamos com Rinaldi (2013, p. 125) quando ressalta:

> Os ambientes físicos e psicológicos são definidos reciprocamente para dar às crianças uma sensação de segurança que deriva do sentimento de serem bem-vindas e valorizadas, ao mesmo tempo em que garante a oportunidade para desenvolverem todo seu potencial relacional.

Em se tratando da escola como um ambiente que possibilita vivências e aprendizagens para todas que a compõe, devemos estar atentas a esse processo

de acolhimento das coordenadoras pedagógicas nas creches e pré-escolas, assim como dessas profissionais que se encontram nas outras instâncias responsáveis pela estruturação e organização da Educação Infantil em nosso país.

As profissionais que atuam na gestão dos processos educacionais, seja no âmbito local como coordenadoras pedagógicas das escolas ou em abrangência mais ampla, como secretarias municipais, apesar de executarem funções em espaços diferentes, vivem os mesmos desafios na busca por escuta e acolhimento.

Apesar de compreendermos o papel articulador da coordenadora pedagógica, o qual "[...] implica estruturar um ambiente colaborativo, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica" (SALVADOR, 2012, p. 30), vale salientar que essa profissional é, sobretudo, um ser humano que também está tendo que lidar com as questões e sentimentos que emergem da COVID-19. Retomamos, portanto, a necessidade de exercitar uma escuta atenta para essas educadoras, com o objetivo de criar espaços de articulação, alinhamento de ações e, sobretudo, acolhimento para suas necessidades e seus desejos.

Para ampliar esse exercício de ouvir o que não é apenas falado, corroboramos o conceito de escuta explicitado no *Regimento Escolas e Creches para Infância da Comunidade de Reggio Emilia*, definida como uma atitude imprescindível para potencializar e fortalecer a rede de articulações que deve alicerçar o trabalho educativo nas escolas da infância.

> [...] A escuta é um processo permanente que alimenta reflexão, acolhimento e abertura em direção a si e em direção ao outro; é condição indispensável para o diálogo e a mudança. O comportamento de escuta eleva a atenção e sensibilidade com relação aos cenários culturais, de valores e políticos da contemporaneidade. (REGGIO CHILDREN, 2012, p. 11)

Nesse sentido, o processo de escuta convoca a uma audição apurada de questões individuais do ser e, posteriormente, de vivências que permeiam toda a realidade que o cerca.

A coordenadora pedagógica da Educação Infantil, pessoa que possui identidade, sentimentos, necessidades, desejos, desafios, sonhos, medos, histórias, vínculos, entre outros elementos que a constituem, constantemente exercita

o olhar para todos(as) que permeiam seu espaço de atuação, tornando-se imprescindível que essa profissional dialogue com seus pares mais próximos no ambiente escolar. Contudo, é notório o sentimento de não se sentir acolhida ou escutada, de perceber que não há um ambiente favorável para que possa expressar suas angústias. Escutar, mediar e articular são ações exercidas pela coordenação pedagógica; entretanto, não devem se dar de maneira solitária, já que a gestão numa perspectiva democrática não é tarefa apenas de uma pessoa.

Muito embora a gestão democrática seja princípio da Educação Básica brasileira, como postulado na LDBEN nº 9.394/96 – "Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]" (BRASIL, 1996, art. 14) –, tem sido deficiente o diálogo intersetorial e interpessoal entre os profissionais nas diferentes esferas da educação – que aqui conceituamos como atuação em rede – e, por vezes, ausente, tornando as lacunas de escuta, cuidado e acolhida uma problemática enfrentada pelas coordenadoras pedagógicas em suas diferentes esferas de atuação, numa espécie de cadeia reprodutiva da impessoalidade e da desumanização dos processos.

Diante do cenário exposto, acreditamos que é imprescindível refletir sobre possíveis caminhos que indiquem a relevância do ato de escutar, como também de acolher e dialogar com as coordenadoras pedagógicas. Fundamentalmente, é necessário que essa escuta se efetive e possa ser cada vez mais amplificada, sair dos ambientes direcionados à educação formal e ser disseminada por outras esferas sociais que dialoguem com a escola.

É salutar que as coordenadoras pedagógicas possam se sentir seguras para expressar o que sentem e pensam, possibilitando que suas relações sejam permeadas por vínculos e que as pausas, o estranhamento e o inusitado sejam acolhidos no seu fazer profissional. Outro aspecto relevante é perceber que, ao estabelecer esse nível de contato afetivo com as profissionais, novos olhares e iniciativas podem surgir tanto no campo profissional como no pessoal.

Consideramos ainda que, da mesma forma que as coordenadoras pedagógicas buscam, em seu fazer diário, potencializar e dar tratamento aos desejos e necessidades de cada comunidade escolar e da rede municipal como um todo, é urgente que o poder público também possibilite acolhimento e espaço seguro, necessários para que essas profissionais possam executar suas funções com inteireza e sentimento de pertença.

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE CUIDADO PARA QUEM CUIDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo dos princípios de que as profissionais envolvidas com o ato de educar são pessoas – portanto, relacionam-se entre si –, de que o processo educacional, por si só, é dialógico (FREIRE, 2007) e os espaços coletivos são meios potentes para a promoção do cuidado com as profissionais, reconhecemos ser essencial a construção de caminhos e possibilidades para a efetivação de uma prática acolhedora, sensível e cuidadosa com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

Um dos caminhos está direcionado para a construção de projetos que contemplem o diálogo com os pares de trabalho, pois essa ação fortalece as relações e o sentimento de segurança, estima e coautoria dos processos pedagógicos. Defendemos o diálogo interpessoal e intersetorial entre as profissionais nos diferentes campos de atuação, como já apontado por Paim (2020, p. 162):

> [...] é preciso potencializar o diálogo permanente entre os coordenadores pedagógicos que atuam nessas diferentes instâncias para a identificação de demandas, potencialidades, soluções, encaminhamentos e registros dos processos desenvolvidos no chão da escola.

Ações articuladas entre/pelas coordenadoras pedagógicas e demais profissionais da rede de ensino são estratégias essenciais para uma comunicação mais próxima entre as pessoas, as quais favorecem o olhar e a escuta sensível às coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil.

Não podemos deixar de demarcar, diante do contexto atravessado por gritos e silêncios, a postura de autocuidado fundamental à coordenadora pedagógica em seu fazer cotidiano. Assim, é possível identificar suas necessidades, sentimentos, expectativas, valores, pensamentos e esperanças, bem como traçar alternativas possíveis para que esses elementos possam ressoar na sua vida pessoal e profissional. É fundamental ressaltar que, para sua própria saúde socioemocional, deve considerar as características relacionadas ao trabalho em equipe, assim como os limites impostos pelo sistema educacional.

Outro caminho possível que contribui para o cuidado com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil refere-se à construção de propostas com um

grupo colegiado, cujo objetivo esteja centrado no fortalecimento da comunidade. Esse espaço viabiliza uma conexão direta da coordenação pedagógica com as pessoas envolvidas no grupo através da escuta de demandas, avaliações e sugestões, a fim de que os desafios, aprendizagens e incertezas sejam compreendidos e problematizados. Certamente, essa mobilização trará um sentimento de unidade e a coordenadora pedagógica, como membro do grupo, também estará envolvida nessa atmosfera de respeito e cuidado.

Outra possibilidade para a coordenadora pedagógica está voltada ao encontro com profissionais que atuam em múltiplos espaços das redes de ensino e também das universidades, com o objetivo de compartilhar experiências. A participação nesses momentos contribui com ampliação de suas relações, ressignificação da prática cotidiana e expansão dos conhecimentos e de seu papel social, possibilitando, sobretudo, o crescimento da sua rede de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidenciamos que é preciso esperançar diante dos gritos e silêncios decorrentes do contexto da pandemia da COVID-19, considerando os caminhos e possibilidades que emergem do próprio caráter da educação como espaço de encontro, diálogo, criação e reinvenção de si e do mundo. Somente a partir de experiências genuinamente dialógicas os modos de ser e estar na educação poderão ser reinventados.

Acreditamos que tecer saberes, fazeres e dilatar o olhar para as possibilidades dos encontros entre profissionais que se reconhecem, antes de tudo, como pessoas podem ser grandes oportunidades para as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil atuarem, de fato, em rede. Nessa direção, sua atuação será muito mais fortalecida para o enfrentamento das dificuldades e a abertura de outros tantos caminhos possíveis.

Se o contexto pandêmico nos aponta na direção de um "novo normal" como cenário (pós)pandêmico, aspiramos que, em educação, esse "novo" tempo seja permeado de atenção e cuidado com a(s) vida(s) e imbuído de práticas coletivas e dialógicas entre pessoas que se veem, se escutam, se reconhecem, constroem e caminham juntas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020a. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 32, 1 jun. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020b. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/images/stories/Links/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. *Educação integral nas infâncias*: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PAIM, P. G. *O trabalho do coordenador pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil no contexto das políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PARO, V. H. *Gestão democrática da educação pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

REGGIO CHILDREN. Regimento escolas e creches para a infância da comuna de Reggio Emilia. Itália: Reggio Children, 2012.

RINALDI, C. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.). *Crianças, espaços e relações*: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Coordenador pedagógico*: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador: SECULT, 2012.

SOUZA, Â. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en política educativa*, Pronta Grossa, v. 2, p. 1-19, 2017.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNCME. *Educação em tempos de pandemia: direitos, normatização e controle social*: um guia para Conselheiros Municipais de Educação. [*S. l.*]: UNCME, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file. Acesso em: 24 jul. 2020.

Aprimorando os cuidados na Educação Infantil para um recomeço seguro

Damaris Gomes Maranhão

INTRODUÇÃO

Em que pesem os questionamentos e as críticas sobre concepções, atitudes e procedimentos que visam à promoção da saúde na Educação Infantil, às vezes rotulados de forma equivocada como uma concepção "assistencialista",[1] as demandas de cuidados das crianças, dos familiares e dos profissionais repercutem no cotidiano das instituições e requerem atitudes, procedimentos e organização da rotina que as contemplem, com base nas ciências tanto da educação como da saúde, integradas ao projeto educacional vigente.

No processo de transformações das creches de serviços assistenciais para espaços educacionais, instituídos a partir de 1988, as práticas de cuidados com as crianças e com o ambiente, com impacto na saúde e bem-estar das crianças, tomaram três rumos:

1. um movimento de negação dos cuidados com a saúde e o bem-estar como responsabilidade das unidades educacionais e dos professores, mantendo-se aqueles que fossem considerados atendimento de necessidades essenciais das crianças, como a troca de fraldas e alimentação;

---

1 No sentido de serem confundidos com uma perspectiva de saúde e desenvolvimento humano que considerava a creche como espaço de proteção das famílias e crianças vulneráveis socialmente, mas que, paradoxalmente, era considerada um mal necessário, uma vez que se aumentaria o risco biológico pela forma de organização do cuidado coletivo à criança, compartilhado entre mães e outros "cuidadores".

2. um movimento conservador de manutenção das práticas existentes, adequadas ou não, do ponto de vista das evidências científicas atualizadas ou do ponto de vista da coerência com a proposta educacional que se desejava ou que se tentava implantar;
3. um movimento que não nega, mas revê as práticas de cuidados tradicionais e busca, na evidência científica e na reflexão constante sobre a prática dos professores e gestores de Educação Infantil, aprimorar e integrar os cuidados com a saúde no projeto político-pedagógico da unidade.

Em pesquisa realizada em 2012 em 41 centros públicos de Educação Infantil da Zona Sul de São Paulo, observaram-se as três situações: 1. creches que se negam a oferecer medicamentos prescritos às crianças para o período em que estão na escola, atribuindo essa responsabilidade à família ou creches que oferecem a medicação ou tratam da criança com febre com base em uma prática de senso comum, evidenciando o primeiro movimento de negação que leva à ausência de organização adequada para garantir a segurança desses cuidados; 2. creches filantrópicas conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (SME) que conservam as práticas tradicionais, mantendo em sua equipe auxiliar de enfermagem para ministrar os medicamentos de acordo com o segundo movimento; e creches que conseguiram reorganizar as práticas visando ao cuidado integral e seguro para as crianças no período em que estão na unidade, conforme o terceiro movimento. (MARANHÃO et al., 2013)

Analisando outra experiência de um município da grande São Paulo, cuja transferência das creches da assistência social para a gestão da SME resultou em manutenção das práticas tradicionais com base no senso comum, mas inadequadas para o ambiente educativo, constatou-se um elevado número de crianças doentes e alto absenteísmo, sobretudo no berçário.[2] Após um diagnóstico realizado pelos serviços de vigilância sanitária e epidemiológica, que investigaram os surtos de infecções disseminadas pelas práticas de cuidados inadequadas ao contexto coletivo e educativo, foi elaborado um manual de procedimentos. (PEREIRA, 2012) Durante o processo intenso de discussão sobre os diversos pontos de vista, articulando os saberes dos profissionais de saúde com os pro-

2 Grupo que atende menores de 18 meses.

fissionais da Educação Infantil, ficou evidente o longo caminho a ser percorrido para integrar diferentes perspectivas, saberes e práticas e superar antigos paradigmas.

O objetivo deste texto é refletir sobre os resultados de uma avaliação sobre os cuidados com a promoção da saúde em três creches e, a partir dela, reiterar a implementação dos cuidados na perspectiva da saúde e da educação neste momento ecológico, histórico e social.

ANÁLISE DE PRÁTICAS DE CUIDADOS COM A SAÚDE DAS CRIANÇAS EM CRECHES

A seleção das unidades para compor este estudo foi feita com intenção de avaliar os cuidados das crianças em três situações de creches situadas na cidade de São Paulo, de acordo com a disponibilidade dos gestores. Os critérios de boas práticas de saúde em unidades de Educação Infantil têm referência no texto *Saúde e bem-estar*, elaborado para subsidiar a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, submetido à consulta pública em 2010, suscitando aprovação e questionamentos de educadores de várias regiões do país. Foram também considerados os questionamentos e as dúvidas relativas aos procedimentos de cuidados com as crianças na Educação Infantil, aos conflitos com os familiares e com os serviços de saúde, relatados por gestores e professores que participaram em projetos de formação e consultoria, de cujas etapas a autora deste estudo analítico participou, direta ou indiretamente, em creches e pré-escolas privadas, públicas ou filantrópicas, em diversos municípios de diversos estados: São Paulo, Pará, Bahia, Minas Gerais, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Espírito Santo e outros.

Acolhimento das famílias e das crianças

As três experiências demonstram valorizar o acolhimento inicial das crianças e familiares nas unidades, bem como contam com sistema de registro de informações gerais sobre histórico, estado de saúde, desenvolvimento e cuidado infantil. Esse cuidado é fundamental do ponto de vista da saúde, porque pesquisas evidenciam que as crianças menores de três anos podem ser vulneráveis bio-

logicamente, adoecendo mais nos seis meses iniciais de frequência na creche. A interação com outras crianças e familiares, o estranhamento e a recusa dos alimentos que ainda não fazem parte dos seus costumes e o desmame precoce, com introdução de fórmulas lácteas, associados ao estresse emocional da adaptação ao novo ambiente, podem aumentar os níveis de hormônio cortisol e diminuir sua capacidade de defesa imunológica. (VICO; LAURENTI, 2004)

As gestoras da unidade municipal e da unidade na empresa reiteram que as crianças na faixa etária do berçário requerem cuidados diferenciados, assim como os familiares necessitam de apoio para lidar com essa fase de transição.

Em relação ao acolhimento diário, observa-se na análise das práticas que há atitudes, procedimentos e rotinas que foram ressignificados no processo de transformação da creche assistencial para espaço educativo, como a eliminação da antiga "triagem matinal", prevista na programação de saúde dos centros infantis subordinados à Secretaria do Bem-Estar Social. (SÃO PAULO, 2000) Essa prática visava identificar as crianças que chegavam à unidade com alterações no estado de saúde, nem sempre informadas pelos familiares, e que pudessem colocar em risco tanto a si mesmas como as demais, pelo risco de transmissibilidade do provável agente causal. Essa prática começou a ser criticada e modificada na experiência de implantação de uma rede de creches e pré-escolas públicas pelo governo estadual, entre 1987 e 1990, que buscava incorporar recomendações dos especialistas em Educação Infantil com base em pesquisas sobre desenvolvimento infantil e contribuiu para o reconhecimento da creche como direito da criança à educação na Constituição de 1988. (SÃO PAULO, 1990)

Essa nova forma de organização do acolhimento, que passou a privilegiar o bem-estar da criança e de sua família em lugar de constrangê-las pela rotina de inspeção diária à porta da unidade, trouxe outros desafios para os professores e gestores de unidades de Educação Infantil.

Os professores precisam registrar os problemas que observam ou sobre os quais são informados pelos familiares a respeito do estado de saúde das crianças e, ao mesmo tempo, acolhê-las. Nas creches de empresas avaliadas, optou-se pelo acolhimento da criança e sua família na sala de cada grupo, com registro compartilhado com os familiares em documento desenhado para essa finalidade, que fica acessível tanto para a família como para professores, no balcão ao lado da porta de entrada de cada sala. No verso dessa ficha, também são registrados os medicamentos ou cuidados específicos prescritos para as crianças no perío-

do em que estão sob cuidado dos educadores. Cada ficha, após ser totalmente preenchida, é arquivada no prontuário da criança. Na creche municipal, optou-se pela agenda, que é compartilhada com a família. Na creche universitária, a técnica de enfermagem recebe os pais na entrada da creche e registra as informações em livro próprio.

A vantagem do instrumento empregado na creche de empresa é constituir um documento que é arquivado no prontuário da criança e, posteriormente, pode ser utilizado tanto para compor o relatório semestral, realizado sobre cada criança em parceria com as famílias, como registrar dados significativos para análise dos problemas de saúde mais frequentes e avaliação do processo de cuidado infantil. A agenda pode ser perdida e não pode ser arquivada. O livro de registro da técnica de enfermagem pode ser disponibilizado para consulta pelos outros profissionais, mas não pode ser arquivado, o que dificulta a documentação sobre saúde de cada criança.

Revendo essas práticas em período de pandemia da COVID-19

Em relação ao retorno das crianças ainda com risco de disseminação da infecção pela COVID-19, alguns protocolos recomendam a triagem com avaliação da temperatura de todas as crianças. Entretanto, pode-se questionar essa prática na Educação Infantil, uma vez que a febre pode não estar presente e pode haver dificuldades de avaliar e interpretar os resultados dos termômetros recomendados para triagens de adultos.

Reitera-se que mais importante é a parceria com os familiares, que deverão firmar um compromisso ético com a gestão da escola, informando sempre sobre a evolução do estado geral de saúde da criança, bem como possíveis contatos com familiares ou contatos suspeitos de infecção pelo SARS-CoV-2.

Os professores deverão ser habilitados a observar, no momento do acolhimento e durante o dia, como sempre fizeram e deverão fazer, o estado geral da criança e a identificar sinais específicos de comprometimento da sua saúde e bem-estar, sobretudo os chamados "sinais de perigo" previstos no programa Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância. Os vídeos publicados sobre como avaliar esses sinais têm sido usados na formação dos profissionais das creches de empresas com excelente resultado. A escola deverá ter um fluxograma construído em parceria com especialistas em pediatria dos serviços de saúde do

território. Crianças com histórico ou desenvolvimento de comorbidades, como bebês chiadores, diabéticos, cardiopatas e com necessidades especiais de cuidados, deverão ser avaliadas pelo médico que as acompanha sobre a segurança do retorno ao convívio coletivo, com parecer por escrito.

Na primeira fase de reabertura das unidades, não se aconselha a matrícula de novas crianças, enquanto as que já frequentavam se readaptam à nova fase. Quanto ao acolhimento diário, compreende-se que o familiar que traz a criança no colo deverá ser orientado a fazê-lo com máscara, diretamente para o professor na porta da sala, mas evitar falar com ele nesse momento, exceto para responder alguma pergunta eventual sobre o estado geral da criança. O familiar deverá entregar por escrito as informações sobre cuidados específicos, atestados ou receita médica, caderneta de vacina, medicamentos, tudo dentro de um saco plástico transparente identificado com o nome da criança, junto com seus pertences pessoais. Se possível, as informações como receitas e recomendações médicas podem ser enviadas ao gestor por via remota – *e-mail*, WhatsApp, telefone –, a depender do acesso das famílias a esses recursos.

REGISTRO DAS DEMANDAS DAS FAMÍLIAS E OBSERVAÇÕES SOBRE CUIDADOS COM A SAÚDE DAS CRIANÇAS

Embora a triagem tenha sido extinta na década de 1990,[3] a criança que apresenta alguma alteração do estado de saúde ainda é um desafio para os professores e gestores, em qualquer das três experiências analisadas, pois recebê-la ou não pode resultar em conflitos com as famílias e mesmo com os profissionais dos serviços de saúde que as atendem. Até o período anterior à circulação do SARS-CoV-2, ou da COVID-19, não havia consenso sobre algumas situações, exceto aquelas que têm um período de transmissibilidade definido.

Os critérios existentes para afastamento das atividades de trabalho ou escolares referenciados pela literatura foram construídos em uma época em que as crianças iam para o espaço escolar após os sete anos de idade, o que impactava na dinâmica epidemiológica das doenças “da infância”. Entretanto, o cuidado coletivo com bebês e crianças menores de três anos modificou a dinâmica epide-

3 Essa prática foi extinta inicialmente no Programa Creche e Pré-Escola: três anos de experiência (São Paulo, 1990) e, depois, gradativamente, extensiva aos centros municipais de Educação Infantil.

miológica dos agravos mais comuns em cada época da infância. Nas creches, há peculiaridades como: possibilidade de troca de chupetas entre bebês, brinquedos manipulados e levados à boca, o rastejar e engatinhar no piso, as mordidas, o processo de controle de esfíncteres ou troca de fraldas e a dificuldade de separar e manter secas as toalhas de banho em espaços restritos e sem lavanderia profissional.

Na rede de creches de empresas e na creche universitária analisadas, está inserido na equipe um profissional de enfermagem para apoiar os professores na condução dos casos, enquanto na creche municipal o gestor delega essas funções aos agentes escolares ou auxiliares técnicos de educação, sem formação profissional.

Embora os discursos nos processos de formação ou nos manuais e orientações gerais publicados tratem do tema de uma forma simplista e óbvia, recomendando que a criança doente deva ser encaminhada ao serviço de saúde pela família, os professores ou, menos ainda, os auxiliares técnicos de educação não estão habilitados para tomar decisões adequadas a cada caso. Na prática, há necessidade de capacitação dos professores e gestores para discriminar as diferentes situações com base em fluxogramas semelhantes aos construídos pela equipe de creches de empresas, que orientam a tomada de decisão no momento da chegada ou durante o dia, ao identificar uma mudança no comportamento ou aparência da criança.

COVID-19 – Nos primeiros meses após o retorno das atividades presenciais, é possível que haja um excesso de afastamentos e encaminhamentos médicos, mesmo por sinais e sintomas que antes eram parte do cotidiano, como uma dermatite na região perianal, mudanças na consistência das fezes pela introdução de um alimento novo no cardápio, ou coriza por rinite alérgica, e que possam suscitar nos professores temor de ser um sinal relacionado à COVID-19. É necessário estabelecer critérios claros pelos serviços de saúde que orientem os familiares, gestores e professores para reconhecer mudanças de comportamentos associados aos outros sinais e sintomas para tomar a conduta mais adequada nesse momento, considerando que não haverá apenas a circulação do novo vírus, mas a continuidade dos agravos prevalentes na infância.

Mais uma vez, reitera-se a necessária parceria intersetorial entre escola e serviços de saúde para estabelecer fluxos e mesmo disponibilizar consultas *on-line* eventuais, para tomada de decisão conjunta.

Cuidados com a alimentação e outros cuidados com as crianças

A organização das refeições nas três experiências analisadas evidencia que essa dimensão do cuidado foi influenciada pelas mudanças nas concepções de criança, educação e cuidado e está integrada no projeto político-pedagógico.

Os espaços de refeitório, a disposição das mesas e cadeiras, os utensílios utilizados durante as refeições e as atitudes dos professores com as crianças possibilitam a interação e participação, sobretudo a partir dos três anos de idade. Entretanto, observa-se que, na rede pública, pelo fato de o serviço de cozinha ser terceirizado, há necessidade de uma interface do gestor com o nutricionista responsável pela empresa prestadora do serviço para conseguir alterações no cardápio das crianças, como as dietas especiais prescritas pelo médico. Isso pode dificultar uma adaptação sensível às necessidades das crianças, sobretudo dos lactentes, que iniciam a alimentação complementar e processo de desmame geralmente coincidindo com o retorno da mãe ao trabalho e matrícula na creche.

Por outro lado, o acolhimento das mães que desejam dar continuidade ao aleitamento depende da localização da unidade em relação ao local de residência ou do trabalho materno e do acolhimento dos professores e do gestor de Educação Infantil. A promoção do aleitamento materno pode ser mais efetiva nas creches de empresas e na universitária, pois o local de trabalho materno é contíguo à creche. Entretanto, depende também da capacitação dos professores para acolher e lidar com as demandas dos lactentes que não usam chupeta ou mamadeira. Os relatos de professores em formação ou que participaram da consulta pública revelam que eles ainda apresentam dificuldade de compreender que um lactente pode se alimentar diretamente no copo,[4] sem passar pela mamadeira. Esse é outro paradigma que tem sido transformado.

As rotinas de cuidados com as crianças nas três experiências analisadas buscam integrar cuidados com a Educação Infantil e possibilitar a participação da criança no processo de cuidado de si, do outro e do ambiente, que é um dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI).

COVID-19 – Em relação às recomendações atuais para redução do risco de contágio pela COVID-19, é indicado servir as refeições nas salas de cada grupo,

---

4 Copo pequeno com bordas largas – "copinho do bebê".

evitando-se o contato intergrupos, com serviços à *la carte*, espaçando-se as cadeiras e lugares às mesas.

Em relação aos lactentes, recomenda-se aleitamento materno exclusivo até seis meses e complementado com introdução gradativa dos alimentos complementares após esse período. A mãe poderá vir aleitar diretamente seu filho, desde que seja previsto um espaço confortável, seguro e com pia para lavagem de mãos. Caso opte pelo envio do leite materno, este deverá ser conservado em recipiente identificado e refrigerado, conforme normas sanitárias. A oferta de leite materno ordenhado ou fórmulas lácteas em mamadeiras ou em copinhos necessita que o professor segure o bebê no colo, portanto também requer o uso de máscara e orientações relativas a como proceder para a necessária eructação após a oferta de forma segura. Durante a oferta de alimentos complementares, como as papas, quando o bebê fica à frente e próximo do professor, este poderá usar uma máscara tipo *face shild* longa, para protegê-los e ao mesmo tempo facilitar a comunicação. Em todas as situações, a higiene de mãos dos bebês e dos professores e um ambiente arejado, com superfícies limpas e desinfetadas, reduzem os riscos.

Infraestrutura e razão espaço-criança e adulto-criança

A infraestrutura espacial e a de recursos humanos variam nas unidades observadas, tanto no que se refere à razão adulto-criança como à razão espaço-criança, com impacto na saúde e bem-estar de todos. O espaço do berçário, por exemplo, varia de 1,2 metros quadrados por lactente, na creche municipal, a 7 metros quadrados, na creche de empresa. As pesquisas do campo da saúde – como as de Barros e demais autores (1999), Vico e Laurenti (2004) e Nesti (2007) – evidenciam que o confinamento é a variável mais significativa para a disseminação das doenças respiratórias entre as crianças, que repercutem tanto no processo de crescimento como no absenteísmo na unidade. Os problemas de saúde das crianças são bastante semelhantes nas três unidades, o que evidencia que também estão relacionados à faixa etária atendida, embora possam ser mais graves na população mais pobre, atendida na creche municipal, tanto pelas condições de vida como pelas dificuldades de acesso aos serviços de saúde.

A razão adulto-criança também é diferenciada, sendo que, na faixa etária de zero a dois anos, a proporção é semelhante nas creches de empresas e na univer-

sitária, correspondendo a um adulto para cinco ou seis crianças, enquanto na creche municipal corresponde 1:7 até sete meses e 1:9 até dois anos.

O sistema de ventilação das unidades também é outro fator que interfere diretamente no processo saúde-doença das crianças e da equipe e que pode ser observado nos dados registrados nas creches de empresas, que, em sua maioria, têm sistema de ventilação por ar condicionado, por estarem situadas em prédios interligados com o local de trabalho materno. Entretanto, todas as unidades buscam alternar brincadeiras ao ar livre com outras atividades internas, embora em alguns casos a arquitetura do prédio dificulte o transporte dos menores de um ano, que dependem de ser carregados em carrinhos ou no colo.

COVID-19 – Esses três aspectos (espaço-criança, razão adulto-criança e ventilação adequada), com alternância de brincadeiras em áreas internas e externas, são fundamentais para redução dos riscos. Em locais onde o espaço seja menor, é preciso reduzir matrículas, pois deve haver adequação à legislação existente e também às recomendações temporárias, enquanto não tivermos vacinas e o vírus estiver circulando e infectando muitas pessoas.

Cuidados de higiene com o ambiente e precauções padronizadas

Em relação aos procedimentos, preocupa a variabilidade de processos e a frequência de higienização das superfícies de troca de fraldas, dos brinquedos, utensílios e espaços das unidades analisadas, tanto pela ineficácia de alguns produtos em relação aos riscos biológicos mais frequentes na população atendida – no caso da creche municipal – quanto pelo emprego de produtos clorados pela creche universitária na higiene imediata da superfície dos trocadores, pelo risco de exposição ambiental aos vapores de cloro ativo, que podem irritar as vias respiratórias.

Há pouca produção científica que analise ou fundamente essas práticas, que se apoiam muitas vezes em referências previstas para outros ambientes, como os de manipulação de alimentos ou hospitalar. (BIASI, 2015; SIMÃO, 2014, 2019) Percebe-se que, mesmo em publicações especializadas, os autores repetem protocolos que não foram revistos, como é o caso de algumas recomendações do emprego de solução clorada com base em uma rotina de higiene das creches municipais paulistanas preconizadas na década de 1990, mas sem fundamentação científica. (SOUZA et al., 2002) Esse fato aponta para a necessidade de pesquisas

e elaboração de um manual técnico atualizado para orientar as rotinas de higiene e diluição de produtos para limpeza e desinfecção de superfícies e objetos como mamadeiras, chupetas e mordedores, considerando a dinâmica epidemiológica atual das crianças nas diversas regiões do país, as interações, as brincadeiras e a dinâmica do ambiente físico e social na creche. (MARANHÃO; VICO, 2004; SIMÃO, 2019)

A adesão dos professores aos procedimentos, segundo a gestora da unidade municipal, depende tanto da formação continuada quanto do acompanhamento diário da rotina, o que também é comum às outras unidades avaliadas, evidenciando que a boa prática depende de formação, supervisão e controle do gestor.

COVID-19 – A rotina de higiene ambiental deverá ser implementada, sobretudo das superfícies e brinquedos manipulados pelas crianças e adultos. As recomendações de Maranhão e Vico (2004) ainda são válidas, conforme orientações do Centro de Controle e Prevenção de Doenças e da Organização Mundial da Saúde e consultas aos especialistas em controle de infecção. O vírus da COVID-19 foi eliminado em laboratório em um minuto com 1.000 ppm de cloro ativo. (WHO, 2020) Entretanto, pesquisa realizada em diferentes ambientes, incluindo abrigos, evidencia que, após a limpeza com água e sabão e enxague, é suficiente usar uma solução desinfetante contendo 500 ppm de cloro ativo. Após aplicar o desinfetante, deve-se deixá-lo agir por 30 minutos e enxaguar novamente ou remover resíduos do produto aplicado com pano umedecido em água limpa, sobretudo para superfícies que possam ser tocadas pelas mãos das crianças. (WANG et al., 2020)

Capacitação dos profissionais

A capacitação das equipes de professores e outros profissionais das creches de empresas e da creche universitária conta com a participação de especialistas do campo da saúde e da educação, que integram os projetos de formação continuada, diferentemente da equipe da creche municipal, que depende de cursos externos e parcerias com alguns serviços de saúde, que não compartilham necessariamente das mesmas concepções construídas nas interações interdisciplinares.

Nas três experiências analisadas, os gestores possibilitaram a capacitação dos profissionais em cursos de primeiros socorros e todos possuem protocolos

para orientá-los, embora na creche municipal essa formação ficasse restrita aos agentes escolares e auxiliares técnicos de educação. O gestor da unidade municipal busca estabelecer parcerias que o auxiliem na formação da equipe e planeja momentos de reflexão sempre que considera necessário.

Segundo a gestora municipal, nos grupos de menores de dois anos ou berçários, um número significativo de crianças apresenta episódios de adoecimento temporário recorrentes, semelhante ao que se observa nas creches de empresas que atendem prioritariamente os menores de dois anos. Embora a maioria tenha uma boa evolução, sem afetar o processo de crescimento e desenvolvimento, há uma demanda de cuidados cotidianos de conforto e bem-estar da criança que requer formação e suporte técnico para o professor lidar com a situação, bem como constantes negociações com os familiares e serviços de saúde. Na rede de creches de empresas, até 2008, não havia profissional de enfermagem fixo em cada unidade, apenas um enfermeiro supervisor que participava das formações e orientações de protocolos. A partir de 2009, optou-se por incluir um enfermeiro graduado em cada unidade para participar da formação da equipe, acompanhar os cuidados com o ambiente e com as crianças e ser suporte técnico a toda a equipe e familiares. Esses enfermeiros reúnem-se mensalmente com os gestores para atualização e discussão de casos clínicos e acompanhamento dos diagramas de controle para prevenção e controle de eventuais surtos.[5]

Das três experiências analisadas, o que nos parece controverso é que quanto maior a vulnerabilidade social da população atendida – por exemplo, na creche pública da periferia –, menor o suporte técnico do profissional de saúde na unidade, que depende do esforço pessoal e interesse da gestora para buscar parcerias que a ajudem a lidar com essa problemática. Por outro lado, parece-nos que as demandas e as expectativas relativas à prestação do serviço pelas famílias e mantenedores das creches de empresa e universitária, associadas ao histórico e aos recursos para manutenção da qualidade dos programas, preveem a inclusão do profissional de enfermagem na formação continuada e supervisão da unidade, independentemente da parceria com os serviços públicos de saúde.

As creches de empresas notificam os surtos de conjuntivite, diarreia, varicela e outros às equipes de vigilância epidemiológica do território, responsáveis pela

---

5 Dois casos da mesma doença na semana, com as mesmas características epidemiológicas. Os acidentes também são analisados visando sempre à prevenção.

investigação de surtos e medidas de controle, como vacinação de bloqueio. A efetividade dessa integração depende dos recursos de cada região e da experiência dos profissionais dos serviços de vigilância à saúde no que se refere à dinâmica epidemiológica da creche, às vezes resultando em conflitos de orientação.

Por outro lado, contar apenas com uma equipe interna de profissionais de saúde, sem articulação com os programas de saúde coletiva e de atenção básica, pode resultar em práticas descontextualizadas e desatualizadas, uma vez que os profissionais de saúde estão inseridos em serviço educacional.

COVID-19 – A crise desencadeada pela emergência da pandemia nos obriga a rever a organização dos serviços de Educação Infantil com uma ação intersetorial efetiva para aprimoramento dos cuidados com as crianças. Aprimorar a qualidade dos cuidados com as crianças nesses contextos, em parceria com familiares e serviços de saúde, contribuirá com a promoção de saúde de todos ao longo da vida, pois as crianças aprendem a cuidar sendo cuidadas e com os exemplos dos adultos.

Protocolos para condutas com as crianças e situações de emergência

Na falta de um programa vigente que oriente as condutas com crianças que adoecem, a gestora da unidade municipal adota o protocolo Agenda de Saúde, publicado em 2000 pela Secretaria de Assistência Social. Entretanto, esse protocolo foi construído por profissionais de saúde não mais presentes na gestão do programa, o que implica que algumas condutas podem estar desatualizadas ou não referendadas para serem exercidas por agentes escolares ou técnicos de educação, a quem ela atribui essas competências para substituir o profissional de enfermagem, que foi excluído do quadro da creche. (MARANHÃO, 1999) Esse fato evidencia que algumas ações não têm sido assumidas pelos professores, embora sejam parte dos cuidados cotidianos com as crianças, como receber, registrar e ministrar o medicamento oral prescrito, em horário em que está na unidade educativa, e que não pode ser interrompido. Uma criança que chegue bem à unidade, após tomar uma vacina no dia anterior, pode evoluir com febre sem necessariamente estar doente, ou evoluir com outros sinais e sintomas que requerem avaliação para decidir se é o caso de chamar o familiar ou se é possível aguardar o final do dia, conforme conduta da unidade.

Os protocolos de conduta com as crianças que demandam cuidados complementares "de saúde" variam nas unidades analisadas e com as condições de atendimento das demandas das famílias e as possibilidades de afastamento temporário das crianças, que repercutem no afastamento da mãe do trabalho. As condutas nas unidades de empresas ou na creche universitária são estabelecidas pela equipe técnica especializada, com base em suas experiências, literatura científica atualizada e contato remoto, via família, com os pediatras que acompanham as crianças. Já a gestora da unidade municipal evita afastamentos desnecessários e até assume algumas condutas que podem ser consideradas temerárias, como oferecer sais de reidratação oral para as crianças com diarreia sem prescrição médica, com base no protocolo da Agenda de Saúde. Embora esse cuidado evite a desidratação, ele depende de uma capacitação adequada para diferenciar situações em que esse produto pode auxiliar ou pode prejudicar o estado geral da criança. Se, por um lado, ela assume situações que em outras unidades levam ao afastamento constante e desnecessário da criança da unidade educativa e que penaliza as mães que dependem da creche para trabalhar, por outro, ela não tem respaldo de profissionais de saúde para atualizar os protocolos e formar sua equipe, como ocorre na creche de empresa ou universitária.

COVID-19 – Neste momento, todas as unidades deverão nortear suas condutas conforme protocolos previamente estabelecidos em conjunto com as unidades de atenção básica em saúde, seguindo um fluxograma conforme os sinais e sintomas das crianças. Toda a equipe deverá ser treinada para a identificação de sinais e para diferenciá-los, dos mais simples aos mais complexos ou graves, a fim de subsidiar a tomada de decisão relativa à orientação da família da criança, bem como para qual serviço de saúde encaminhá-la, se for o caso.

Parcerias com profissionais de saúde

A parceria com o serviço de saúde é de iniciativa da gestora da creche municipal e depende da disponibilidade dos profissionais de saúde da atenção básica. Embora os serviços de vigilância à saúde realizem ações de inspeção e orientação sanitária, bem como controle de surtos nas unidades de creches e pré-escolas, há dificuldades na interlocução entre os profissionais. Algumas condutas adotadas por equipes de vigilância sanitária têm sido avaliadas pelos gestores das unidades analisadas como difíceis ou impossíveis de serem operacionaliza-

das no contexto de Educação Infantil, como, por exemplo, higienizar com gaze a boca de todos os bebês após todas as refeições.

Os gestores de creches também dependem de parcerias efetivas e informações dos profissionais de saúde que assistem diretamente as crianças, mas estes às vezes se recusam a fornecer informações escritas ou a seguir critérios comuns que considerem a dinâmica do cuidado na unidade educativa. Esse fato requer uma articulação com a Sociedade Brasileira de Pediatria e outros órgãos formadores e reguladores da profissão médica e de enfermagem para discutir a importância das informações sobre a saúde da criança, para que os gestores e professores compartilhem cuidados com os familiares.

Há, por outro lado, dificuldades dos professores e gestores de Educação Infantil de considerar a realidade sanitária e epidemiológica de cada região, que explica as decisões dos serviços de saúde que assistem as crianças e que justificaria algumas recomendações para que elas retornem à creche, mesmo quando os professores consideram que não deveriam.

COVID-19 – As unidades que já mantinham parceria com os serviços locais terão menos dificuldades, mas o momento epidemiológico requer que todas as unidades recebam orientação de como proceder diante de quaisquer sinais ou sintomas ou informações sobre suspeita de infecção pela COVID-19 na família. Da mesma forma, as creches e escolas de cada região devem ser informadas sempre que um funcionário ou familiar for suspeito ou for confirmado o diagnóstico. A partir dessas informações, serão orientadas medidas relativas à conduta daqueles considerados contatos, por exemplo, as crianças do mesmo grupo ou com irmãos em outros grupos.

CONCLUSÃO

Rever as práticas de três unidades diferentes, no que se refere à sua administração e público atendido, possibilita discernir o grande desafio que as diferentes instâncias vêm enfrentando para elaborar protocolos para retorno das atividades presenciais na fase de flexibilização da quarentena, imposta pela circulação de um novo vírus para o qual ainda não há tratamento.

A produção científica do campo da saúde é escassa no que se refere ao embasamento das melhores práticas de cuidado com as crianças em creches, como,

por exemplo, estudos sobre o impacto de medidas de higiene e desinfecção de brinquedos e superfícies, o que acarreta o emprego de rituais ainda com base na tradição ou experiências isoladas. (BIASI, 2015; SIMÃO, 2014, 2019) Por outro lado, mesmo em instituições onde há protocolos estabelecidos com base em evidências científicas, não são todos os professores que os seguem, muitas vezes adotando um discurso de que não foram preparados para isso e desconhecendo a gravidade de eventuais ações negligentes.

A superlotação dos serviços de saúde, o temor dos pais pela exposição das crianças e a quarentena imposta para muitos trabalhadores, que tiveram que assumir também o cuidado integral de seus filhos, podem ter levado a um absenteísmo nas consultas de puericultura ou de seguimento de crianças com doenças de base e também a um possível atraso nos calendários de vacinas – lembrando que, antes da pandemia, já havia um surto de sarampo no país devido ao não seguimento do calendário vacinal.

Neste momento, é possível que os professores e gestores, se não forem bem orientados, demandem mais encaminhamentos das crianças aos prontos-socorros ou, pelo contrário, afastamentos das crianças da unidade educacional sem orientar as famílias, fato que, associado às ausências no seguimento regular das crianças nos serviços de atenção básica, aumentará os riscos ao invés de minimizá-los.

Um aspecto importante na formação dos gestores e professores de Educação Infantil é o seu envolvimento na reflexão sobre o papel que poderiam desempenhar na promoção da saúde das crianças que educam, sobretudo na mediação de situações cotidianas e como bons modelos no processo de ensino-aprendizagem do cuidado de si, do outro e do ambiente, que é a base da saúde e da qualidade de vida em todo ciclo vital.

Referências

BARROS, A. J. *et al.* Preventing acute respiratory infections and diarrhoea in child day care centers. *Acta Paediatrica*, Oslo, v. 88, n. 10, p. 1113-1118, Oct. 1999.

BIASI, D. G. *Efetividade da higienização de brinquedos infantis quando comparada a nenhuma intervenção na redução de infecções microbianas em ambientes relacionados ao cuidado de crianças*: revisão sistemática de literatura. 2015.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2015.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. *Coronavirus Disease 2019*. Schools. Disponível em: Cdc.gov/coronavirus/2019. Acesso em: 30 out. 2020.

CORREIA, R. C.; MARANHÃO, D. G. Contagem de microorganismos aeróbios mesófilos totais em amostras de brinquedos manipulados por crianças usuárias de creche. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM PEDIÁTRICA E NEONATAL, 3.; ENCONTRO CATARINENSE DE ENFERMAGEM PEDIATRICA, 16., 2009, Florianópolis. *Anais* [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatrias, 2009. v. 1.

MARANHÃO, D. G. *Consultoria à coordenação nacional de educação infantil, projeto OEI/ BRA-09/001*. Brasília, DF: MEC, 2012.

MARANHÃO, D. G. Reflexões sobre o papel do enfermeiro na creche. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 35-46, 1999.

MARANHÃO, D. G. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores, familiares e profissionais de saúde. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARANHÃO, D. G. *et al*. Segurança da criança que toma medicamento na creche. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM PEDIÁTRICA E NEONATAL, 5., 2013, Gramado. *Anais* [...]. Gramado: UFPEL, 2013. p. 593-594.

MARANHÃO, D. G.; VICO, E. S. R. Higiene e precauções padrões em creches e pré-escolas: contribuindo para um ambiente saudável. *In:* SANTOS, L. E. S. dos (org.). *Creche e pré-escola*: uma abordagem de saúde. São Paulo: Artes Médicas, 2004. p. 131-148.

NESTI, M. M.; GOLDBAUM, M. As creches e pré-escolas e as doenças transmissíveis. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 83, n. 4, p. 299-312, 2007.

PEREIRA, F. P. *O cuidar na escola de educação infantil:* manual de orientação aos profissionais das escolas de período integral. Diadema: Prefeitura Municipal de Diadema, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social. *Creche*: manual de saúde. São Paulo, 1984.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado do Menor. *Creches e pré-escolas*: três anos de experiência. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência Social. Supervisão Geral de Planejamento e Controle. Equipe de Saúde. *Agenda mínima de saúde em Creche*. São Paulo, 2000.

SIMÃO, E. P. C. *Investigação de procedimentos de higienização dos brinquedos em centros de convivência infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2014.

SIMÃO, E. P. C. *Prevenção e controle de disseminação de microorganismos em creches*. 2019. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, Botucatu, 2019.

SOUZA, M. H. N.; BISMARCK-NASR, E. M.; OLLERTZ, M. I. S. *Saúde e nutrição em creches e centros infantis*. São Paulo: Salus Paulista, 2002.

VICO, E. S. R.; LAURENTI, R. Mortalidade de crianças usuárias de creches no município de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 38-44, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *Cleaning and desinfection of environmental surfaces in the context of Covid19*. 2020.

WANG, J. *et al.* Prevention and control of COVID19 in nursing homes, orphanages, and prisions. *Environmental Pollution*, Barking, v. 266, 2020. Disponível em: https://covid19.elsevierpure.com/en/publications/prevention-and-control-of-covid-19-in-nursing-homes-orphanages-an. Acesso em: 20 jul. 2020.

A Educação Infantil na pandemia de 2020: ouvindo docentes de uma unidade de Educação Infantil da rede pública federal de ensino

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

INTRODUÇÃO

A pandemia causada por um vírus denominado coronavírus (SARS-CoV-2) produziu efeitos globais e em várias esferas: sanitária, social, econômica, política, educacional, entre outras. Problematizar a pandemia de 2020 e os seus efeitos em vários contextos do Brasil, como a educação e, nesta, a Educação Infantil e as práticas realizadas por docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica, é um dos objetivos deste artigo. Outro é evidenciar o papel que o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e seus fóruns vêm desempenhando no contexto da pandemia, como movimento organizador de ações, em consonância com seu "[...] objetivo de articular forças e potencializar a ação desses movimentos na defesa do acesso e da qualidade do atendimento dos bebês e das crianças nas instituições educativas". (MAUDONNET, 2019, p. 23) No sentido de evidenciar possibilidades de ações no âmbito da oferta dessa etapa da Educação Básica, vamos trazer as vozes de três docentes de uma instituição federal de Educação Infantil.

A PANDEMIA E SEUS EFEITOS: UMA COMPLEXA RELAÇÃO EM JOGO

Desde o final de 2019, um vírus com alta capacidade de transmissão vem produzindo impactos em escala planetária. Esses impactos são de ordem sanitária, social, econômica, política, educacional, entre outras.

No Brasil, o alerta para esse vírus se deu no final de fevereiro de 2020, quando o primeiro caso foi confirmado, no município de São Paulo. De lá para cá, os números de infectados e mortos crescem numa proporção assustadora e, no momento em que escrevemos este artigo, já passam da marca dos 160 mil mortos. É um caso de política de enfrentamento do Estado brasileiro, ou da falta dela, uma vez que a forma como o Governo Federal tem lidado com a pandemia não tem levado em conta as indicações científicas e nem assumido a defesa e a tomada de medidas necessárias à contenção do vírus, como a política do distanciamento social. Ações nessa direção têm sido realizadas por estados e municípios, que encontram como desafios a falta de apoio econômico para suas ações por parte do Governo Federal e a baixa adesão da população, que, em muitos estados, adota posturas negacionistas em relação à gravidade da situação sanitária em que nos encontramos.

Para além do aspecto sanitário, a pandemia também tem gerado consequências na economia, organização social, educação e organização das políticas, estando estas últimas relacionadas à assistência, ao acesso a direitos – o que tem envolvido o campo jurídico – e à condição subjetiva das pessoas. São muitos aspectos envolvidos, e ao menos considerá-los constitui-se como um passo fundamental para a superação dos diversos dilemas e das diversas dificuldades que essa pandemia tem produzido.

Apesar de essa situação ser nova nesses últimos 100 anos, ela potencializa velhos problemas que já estavam presentes nos países e na relação entre eles. A pandemia, nessa direção, atinge cada país de uma maneira própria e, de certa forma, salienta ainda mais os problemas que já estavam em curso em alguns deles, sejam estruturais ou conjunturais.

No caso do Brasil, a pandemia encontrou um país dividido politicamente, com um Governo Federal que avança no sentido contrário ao que vinha sendo construído nas últimas duas décadas nos âmbitos da saúde, da educação, do meio ambiente, da participação social, da proteção aos povos tradicionais, entre outras conquistas que estavam em curso.

No âmbito da educação, vimos, a partir de meados de março de 2020, a suspensão quase total das atividades escolares, gerando questionamentos sobre como proceder num contexto em que a atividade educacional formal, praticamente realizada apenas de maneira presencial, precisou ser paralisada pela urgente necessidade de preservação da vida.

No caso da educação pública, medidas de apoio às crianças, aos estudantes e às suas famílias foram tomadas de forma mais rápida, garantindo que alimentos e materiais de higiene fossem distribuídos em várias redes de educação do país, embora essa não seja uma realidade em todas as redes. Uma nova movimentação foi realizada no cenário das unidades de ensino, e diretores, coordenadores, cozinheiros e famílias passaram a se relacionar nos limites dos cuidados necessários ao não contágio. Para garantir direitos a essa proteção, por exemplo, o Ministério Público foi e tem sido acionado. Além deste, outros órgãos e setores têm se colocado no debate, como movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades públicas e privadas, associações de pesquisadores, ativistas, entre outros.

É possível dizer que a pandemia colocou vários sujeitos individuais e coletivos para interagir e se posicionar, tanto no Brasil como no restante do mundo. É um fenômeno de repercussões várias, que têm mobilizado o pensamento e as ações em torno do seu entendimento e das formas possíveis de comportamento no contexto dessa crise sanitária em curso, que não se esgota como um problema apenas de saúde, mas atinge outras esferas, como já dito.

Na área da Educação Infantil, as repercussões da pandemia também colocam sujeitos individuais e coletivos em movimento e, de certa forma, reorganizam o campo de conhecimento e de atuação que fundamenta a própria área. Como esta tem se colocado no debate? Quais as questões que foram e são colocadas à educação e que precisam ser pensadas à luz da especificidade da Educação Infantil? Como crianças, famílias e docentes vinculados à Educação Infantil têm lidado com o fenômeno da pandemia?

Essas são algumas questões que queremos desenvolver nas seções seguintes, que se dedicam a olhar para a movimentação no cenário da Educação Infantil, considerando o papel que o Mieib e vários fóruns de Educação Infantil têm desempenhado no momento atual, e a ouvir docentes que atuam na Educação Infantil e narram suas experiências.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, DEBATES PRODUZIDOS NO CENÁRIO BRASILEIRO E O PAPEL DO MIEIB E DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Falar e garantir a especificidade da Educação Infantil é uma questão que se aplica ao contexto anterior à pandemia e que não deve se perder no momento atual e posterior. A especificidade dessa etapa da Educação Básica é um pilar que deve ser defendido, uma vez que já se encontra bem consolidado, tanto do ponto de vista do conhecimento que a área tem produzido como do ponto de vista legal. É interessante observar que os dispositivos legais mais recentes são importantes fundamentos que traduzem muito do entendimento dessa especificidade, que foi construída a partir do debate com muitos sujeitos que fazem parte da área da Educação Infantil, conforme assegura Oliveira (2010, p. 1):

> As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

Nesse sentido, as DCNEIs (2009) definem conceitos que são partilhados por pesquisadores, professores e ativistas da área. Isso pode ser observado nas definições de currículo e criança, bem como na definição de como pode ser organizada a oferta na Educação Infantil, que são aceitas e consideradas por aqueles que fazem a área:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade [Art. 3º.].

> [...] criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

> fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [Art. 4º.].
>
> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimento educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social [Art. 5º.]. (BRASIL, 2009)

Além dessas definições, muitas outras constantes nas DCNEIs, como a de avaliação na Educação Infantil, permanecem atuais e balizam as ações daqueles que atuam na área, seja na formação de professores, na construção de teorias e conceitos ou nas práticas pedagógicas com crianças de até cinco anos de idade.

Apesar de haver consensos, há também divergências quanto a temas ou posicionamentos que envolvem a Educação Infantil. Uma dessas divergências diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, junto com a BNCC do Ensino Fundamental. Em 2018, quando a BNCC concluiu sua proposição para todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, temos a versão mais atualizada, mas sem alterações nas duas etapas que tinham sido homologadas em 2017. Dentre as tantas divergências, está a que divide posicionamentos sobre a necessidade de construir uma BNCC para a Educação Infantil, embora a redação mais atual da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) normatize essa construção.

É importante evidenciar que a própria construção da BNCC da Educação Infantil e das outras etapas da Educação Básica não se fez sem conflitos e discordâncias, sobretudo em função da crise política que o país viveu com a destituição da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016. A BNCC homologada reflete muito do cenário político vivenciado entre os anos de 2016 e 2018 e apresenta continuidades e rupturas em relação ao processo que vinha sendo desenvolvido.

A menção a esses dois documentos legais – DCNEIs e BNCC da Educação Infantil – auxilia na compreensão de que a área se encontra em construção, com

avanços e alicerces importantes ao seu posicionamento em situações como a que estamos vivendo. Aqueles que a integram têm se mostrado bastante atuantes no contexto da pandemia, e essa atuação também tem se dado por meio de um movimento organizado, que é o Mieib.

O Mieib foi instituído em 1999, num contexto de grande efervescência política no âmbito da educação de crianças de até seis anos e tem sua articulação relacionada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (ALMEIDA, 2019) e à existência de fóruns de Educação Infantil em alguns estados do Brasil: “O MIEIB foi criado em 1999, pelo conjunto de 7 fóruns estaduais existentes na época, com o objetivo de articular forças e potencializar a ação desses movimentos na defesa do acesso e da qualidade de atendimento dos bebês e das crianças nas instituições educativas”. (MAUDONNET, 2019, p. 23) Segundo Almeida (2019, p. 71),

> Os pontos principais de lutas e resistências do MIEIB consistiam na incoerência entre prescrição e práticas discursivas, participação e imposição, centralização e descentralização e suas formas de materialização nas instituições públicas e conveniadas. Assim, reagiam ao ideário neoliberal contidos nas políticas e orientações pedagógicas para a infância brasileira. Sua atuação pode ser analisada como aliança suprapartidária de um projeto de trabalho comum (fóruns de educação, associações acadêmicas e de pesquisas, profissionais de educação).

Essas lutas e resistências que estão na base de fundação do Mieib têm se atualizado ao longo dessas duas décadas, acompanhando as tensões de cada tempo histórico e não se negando a colocar-se como movimento organizador, articulador e propositivo no contexto da pandemia de 2020. Nesse sentido, o Mieib tem acompanhado os debates e as decisões do Conselho Nacional de Educação e de outros órgãos que regulam a oferta de Educação Infantil, como conselhos municipais e estaduais de educação, colocando-se – na figura do seu Comitê Diretivo e junto aos fóruns estaduais, regionais e municipais que a ele se vinculam – como ator coletivo importante na defesa dos direitos das crianças de até cinco anos, da especificidade da Educação Infantil e no debate sobre como a Educação Infantil, entendida como constituída pelas referidas crianças, suas

famílias, docentes e profissionais que atuam em creches e pré-escolas, pode e deve atuar neste momento.

Entre as várias questões que são colocadas à Educação Infantil neste contexto, os temas da intersetorialidade e da necessidade de se construir um caminho de relação com as famílias e as crianças têm sido recorrentes.

Contribuindo nesses debates, os fóruns de Educação Infantil têm construído, em todas as regiões do país, estratégias de interlocução remota com redes de ensino, profissionais de educação, professores, coordenadores, gestores que atuam na Educação Infantil e famílias. No contexto da pandemia, esses fóruns vêm operando por meio de várias plataformas de diálogo e de formação, no sentido de contribuir em vários âmbitos, desde a criação de vínculos e de uma rede de apoio até a construção de estratégias conjuntas, não só entre aqueles que se relacionam com a Educação Infantil, mas com interlocutores da saúde, da comunicação, da assistência social, do direito, da cultura, enfim, de outros setores fundamentais ao enfrentamento e à superação das diversas crises que essa pandemia criou ou aprofundou. Os fóruns mantêm sua identidade ao se constituírem como "espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo a um 'encontro' ou a um 'seminário'" (MIEIB, 2002, p. 139), mas como espaços de lutas para que o que já está assegurado nas legislações, como concepções e práticas, não sofra retrocesso. Também o Mieib e seus fóruns têm encontrado formas de comunicação relacionadas às possibilidades remotas, como *lives* e webinários.

Entre as interlocuções realizadas, a escuta de docentes, famílias e crianças tem sido uma forma de compreender o momento e de possibilitar a expressão desses sujeitos diante das várias crises que os atravessam. Na seção a seguir, vamos trazer as perspectivas de três docentes que atuam numa unidade de Educação Infantil da rede federal de ensino sobre impactos, possibilidades e interações com crianças e famílias no contexto da pandemia, bem como outros aspectos.

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS REALIZADAS POR DOCENTES: O QUE ELES NOS DIZEM?

Neste momento do texto, trazemos as contribuições dadas por três docentes que atuam numa instituição de Educação Infantil ao falar de suas vivências no

contexto da pandemia. Os três docentes integram um dos fóruns de Educação Infantil vinculados ao Mieib – o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil – e têm contribuído, também, na articulação política e formativa que esse fórum tem realizado na Paraíba. Eles são duas professoras e um professor. Vamos tratá-los como Docente 1, Docente 2 e Docente 3. Enviamos aos professores um roteiro com cinco perguntas, por *e-mail*, que visavam saber sobre:

a) suas práticas pedagógicas junto às crianças em três momentos diferentes: o momento em que o distanciamento social foi determinado (março); os primeiros meses desse distanciamento (abril a junho); e o momento da pesquisa (julho-agosto);

b) o impacto da pandemia no cotidiano e nas relações com crianças e famílias da instituição;

c) as dificuldades e potencialidades percebidas durante o distanciamento social com as crianças e suas famílias;

d) como o docente de uma instituição de Educação Infantil e pessoa tem lidado com os impactos da pandemia;

e) ideias que pudessem compartilhar com outros e outras colegas que vivem esse mesmo contexto; e

f) como as crianças têm interagido com as propostas que estão sendo realizadas pelos docentes da instituição em que atuam.

Essa última questão buscou trazer um pouco das vozes das crianças por meio das concepções dos docentes.

A pandemia e seus impactos

Para todos os docentes que dialogaram com as questões que propusemos, o impacto da pandemia foi sentido de formas diferentes à medida que o tempo necessário de distanciamento social foi passando. Os três explicitaram que, num primeiro momento, o susto pelo que estava ocorrendo de forma planetária, a parada nas atividades e a expectativa de que o retorno fosse mais rápido criaram uma disposição inicial específica para lidar com a pandemia:

O momento em que o distanciamento social foi determinado foi um tempo em que pensei 'OK. Preciso me cuidar, cuidar da minha saúde porque logo vamos voltar e as crianças vão estar cheias de energia, chegando na escola como se fosse o retorno em uma segunda-feira, após um feriado prolongado!'. Nem imaginava que teria que pensar em alternativas para fortalecer vínculos, ou propostas para auxiliar as famílias no seu contexto junto das crianças, e nunca, em hipótese alguma, imaginei que este retorno demorasse tanto para acontecer. (DOCENTE 1)

Inicialmente, não foi nada fácil. Não conseguíamos acreditar no que estávamos vivendo e o que pairava sobre nós era o medo, a incerteza, sentimento de impotência e angústia por não saber o que ia acontecer, o que íamos fazer naquele momento. (DOCENTE 3)

Para o Docente 2, a pandemia, apesar de ter impactado a relação com famílias e crianças, não interrompeu de forma expressiva o vínculo com elas. Vejamos o que ele disse:

O impacto causado pela pandemia foi imenso, pensar sobre sua dimensão nesse momento não é uma tarefa fácil e, talvez, ainda impossível. No entanto, no que se refere ao cotidiano e às relações entre as crianças/famílias e a instituição onde atuo como docente da Educação Infantil, percebi que, mesmo diante da situação de afastamento social, mesmo com a impossibilidade das crianças frequentarem o ambiente educativo físico da instituição, registramos poucos casos de fechamento de matrícula das crianças. Isso pode significar que as famílias acreditam na importância de seus filhos permanecerem vinculados à instituição, mesmo com os desafios atuais.

A Docente 3 falou do impacto que a pandemia causou nas famílias, do ponto de vista tanto do desafio do convívio integral com suas crianças como do receio de que elas não aprendessem e se desenvolvessem estando em casa:

As famílias demonstraram medo, insegurança sobre o futuro das crianças, sobre como explicar a elas o que era essa pandemia e, principalmente, dificuldade em construir uma rotina familiar, tendo em vista que o convívio com as crianças passou a ser em tempo integral. Há também a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada faixa etária, e nessa direção, o que fazer 'ensinar' em casa?

Para boa parte das famílias, as crianças não estão aprendendo nesse período que estão fora da escola .

Segundo essa mesma docente, as crianças, ao contrário, pareceram mais à vontade em viver e experimentar esse novo tempo e não apresentaram, segundo observou, comportamentos de tristeza ou algo do tipo:

Quanto às crianças, muito embora seus cotidianos tenham sido extremamente afetados, principalmente pela falta de interação com seus amigos, pela impossibilidade de frequentar a escola e outros espaços de convivência coletiva, não observei, durante os nossos encontros virtuais, tristeza, falta de vontade de conversar, brincar, se divertir. Observei que as crianças demonstraram facilidade para se adaptar às mudanças causadas pela pandemia. Se familiarizam muito rapidamente ao uso das tecnologias, a exemplo do uso do aplicativo Google Meet, e quando nos dão feedbacks de suas vivências (por meio de fotos, áudios ou vídeos do WhatsApp). (DOCENTE 3)

Já a Docente 1 trouxe uma preocupação quanto ao não conhecimento das famílias em relação à proposta da escola. Para ela, muito do que as famílias demandam aos professores da unidade de Educação Infantil decorre de um desconhecimento da proposta que é realizada há anos no ensino desse nível escolar. Vejamos a sua reflexão:

Muito falamos sobre a participação das famílias na escola, mas na realidade o movimento é muito pequeno. Aponto isso, pois notei que muitas famílias (muitas mesmo) desconhecem a proposta pedagógica de nossa instituição e isso tem fragilizado nossa relação neste momento. Algumas demandas que nos trazem são de envio de propostas tradicionais (colorir desenhos prontos descontextualizados, completar traçados de letras e números etc.), implicadas em modelos de educação que viveram quando eram crianças, um entendimento de infância imutável, como aponta Bondiolli.

Quanto às dificuldades e potencialidades percebidas no contexto da pandemia pelos docentes, dois deles apresentaram várias dificuldades que têm permeado a relação com crianças e famílias durante o distanciamento social:

> *As dificuldades permeiam desde as concepções pedagógicas de nossa instituição, que não estão claras para a comunidade escolar; o fato de não termos um atendimento psicológico na unidade também é limitador e razão de preocupação, pois tem sido ainda mais difíceis nossos encaminhamentos com as crianças com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo; o fato do limite de dados de internet de muitas famílias ser reduzido (geralmente via celular, 4G), e assim limitar a participação em encontros virtuais ou apreciação do material enviado; a incerteza de que as crianças terão acesso a alguns materiais para a realização de nossas propostas, mesmo que simples, tais como tintas, canetas coloridas, cola, também tem me tocado muito.* (DOCENTE 1)

> *Ao me amparar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reconheço a Educação Infantil como um direito dos bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas. Além disso, essa etapa da educação básica possui uma série de especificidades que precisam ser consideradas. Dentre elas, destaco alguns direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como brincar, realizar descobertas, conviver com variadas pessoas etc. Diante disso, reconheço que muitas dificuldades se instauraram a partir da pandemia, de maneira que muitas delas inviabilizaram a realização de um trabalho pedagógico pleno na Educação Infantil, já que, por exemplo, as crianças não podem conviver e interagir com outras crianças durante o isolamento social*. (DOCENTE 2)

Percebemos que algumas dificuldades ou problemas ficaram mais evidentes durante a pandemia, como o fato de que as famílias não conhecem ou não se apropriaram das concepções pedagógicas da instituição e a ausência de um profissional de psicologia que pudesse dar suporte às propostas encaminhadas às crianças com transtornos globais do desenvolvimento. Outras dificuldades se apresentaram na pandemia, como a comunicação com famílias e crianças por meios digitais e a impossibilidade de realizar uma Educação Infantil plena, no espaço e nas interações adequados, conforme dispõem as DCNEIs. (BRASIL, 2009)

Em relação às potencialidades, os Docentes 1 e 2 apresentaram importantes reflexões, tanto para pensar ganhos ou possibilidades que "nasceram" na pandemia quanto para problematizar a especificidade da Educação Infantil também nesse contexto:

> *Das potencialidades, a de maior destaque foi a de que as tecnologias são nossas amigas e devem ser abordadas no dia a dia junto das crianças de modo mais coerente. Embora nunca as tenha negado em minhas ações pedagógicas junto das crianças, também assumo minha falha em não tê-las assumidas como parceiras reais e potentes. Neste tempo de pandemia, descobri aplicativos interessantíssimos, que levam a refletir ações, resolver situações, ampliar o processo criativo. Não quero dizer que os acessos tecnológicos substituem qualquer relação das crianças com seus pares, com os adultos, com o meio em que estão inseridas. Mas é preciso repensar o uso das tecnologias; elas estão implicadas em muitos dos interesses das crianças contemporâneas, e 'negar' sua existência significa não escutar o que as crianças nos dizem ou indicam. Professora Leni Dornelles já aponta há muito tempo sobre a cyber infância, precisamos pensar mais sobre isso.* (DOCENTE 1)

> *Tenho observado que esse momento tem possibilitado aos docentes refletir sobre quais tipos de docências tem sido constituídas nos espaços que ofertam Educação Infantil. Será que a Educação Infantil é o lugar onde oferecemos tarefinhas prontas para as crianças preencherem sem nenhuma contextualização? Será que enviar vários papéis com imagens e letras mimeografados são caminhos potentes que dão conta dos direitos que as crianças que frequentam essa etapa, a Educação Básica, possuem? Nesse sentido, muitas práticas que fazem parte do nosso fazer docente junto com as crianças não estão sendo possíveis de se realizar. Isso tem mostrado para todos nós as particularidades, a importância e a complexidade da Educação Infantil.* (DOCENTE 2)

Como dissemos anteriormente, questões que atravessam a história da Educação Infantil não desapareceram no momento atual e são reatualizadas a partir das exigências que esse tempo de crise coloca. As questões sobre o uso da tecnologia e a especificidade da Educação Infantil são problematizadas por esses docentes e talvez, mais que isso, coloquem à prova as concepções e os direitos das crianças, conquistados em documentos e dispositivos legais, mas que precisam ser cotidianamente defendidos.

Práticas pedagógicas junto às crianças

Também quisemos saber sobre como têm sido as práticas pedagógicas realizadas junto às crianças no contexto da pandemia. Pelos relatos dos três docen-

tes, percebemos que houve uma construção coletiva, que envolveu os próprios docentes e a equipe pedagógica da instituição, as famílias e a atenção à recepção das crianças. A novidade, a necessidade de criar novas estratégias de contato e de estabelecimento de vínculos, as incertezas, as primeiras experiências para os docentes, as famílias e as crianças com as telas e a criação de novos espaços de diálogo, bem como outros aspectos interessantes, foram bem colocados pela Docente 3:

> *Passado o impacto dos primeiros 25 dias, a coordenação pedagógica da instituição, por meio de um grupo de WhatsApp, propôs algumas reflexões sobre a situação e, após muitas trocas de mensagens e contatos via telefone, combinamos nossa primeira reunião virtual (entre os professores e coordenação pedagógica), na qual houve os primeiros questionamentos sobre o uso das ferramentas tecnológicas, pois eu nunca havia participado de uma reunião virtual [...]. Nesse momento, foi decidido a criação de um grupo de WhatsApp com todos os pais (um representante de cada família) e com toda a equipe de professores da instituição. O objetivo foi de termos um canal de comunicação para o envio das propostas de caráter lúdico, criativo e interativo. Fizemos o primeiro vídeo para saber como as crianças e suas famílias estavam e falar dos nossos sentimentos de saudades. Gravar o primeiro vídeo não foi fácil, percebi que ficar em frente às câmeras para gravar sem a interação das crianças conosco era muito difícil e não me deixou à vontade, pois o estar junto nos proporciona a vivência do toque, do sentir, do olhar, dos gestos e do movimento [...]. Assim, mesmo diante das dificuldades das gravações, das edições dos vídeos e do uso dos aplicativos tecnológicos, buscamos criar condições para facilitar esse processo. Centramos a atenção na gravação de vídeos de contação e leitura de histórias, músicas, receitas, poemas, exploração da natureza, entre outras. Passamos a enviar livros de literatura infantil em PDF, indicar filmes e visitas a museus, zoológicos e aquários e musicais infantis. Também passamos a fazer encontros virtuais com as crianças uma vez por semana e com as famílias quando surge alguma necessidade.* (DOCENTE 3)

A Docente 1 expôs formas de organização do coletivo da instituição e possibilidades de articulação de propostas para as crianças com o apoio e a mediação das famílias. Percebemos que um outro tipo de envolvimento foi produzido e, apesar do distanciamento que os professores estão tendo das crianças, a docente exprimiu efeitos de ordem afetiva gerados pelos encontros remotos:

A equipe de professores foi dividida [...] para a melhor organização do trabalho e também visando a não sobrecarga [...]. No grupo de WhatsApp, encaminhamos também uma pesquisa via Google Formulários para saber como as crianças e as famílias estavam, com perguntas de ordens diversas – espaços para brincar, rotina, medos das famílias, sentimentos, trabalho dos responsáveis pelas crianças etc. A partir dessas respostas, pudemos pensar em algumas proposições com mais segurança. Descobrimos que muitas crianças tinham, por exemplo, possibilidade de brincar e explorar pátios, jardins, e então era possível pensar em uma vivência junto das plantas, flores, elementos naturais [...]. Os encontros com as crianças pelo Google Meet sempre me tocam muito, o tanto de saudade por trás de cada tela me emociona, comove e dá coragem para seguir sempre pensando em propostas respeitosas e adequadas às infâncias. Essa tarefa não foi/não é fácil. (DOCENTE 1)

O Docente 2 apresentou sua percepção de que, na continuidade do distanciamento, novas estratégias precisam ser pensadas, num claro movimento de escuta das crianças e das famílias, mesmo que de forma remota. É importante lembrar que crianças, famílias e também docentes estão atravessando essa pandemia de forma dinâmica. Assim como nas relações presenciais, com a passagem do tempo, novas necessidades e novos interesses surgem. E esse movimento de acompanhar e "ler" essas novas demandas ficou evidente na fala do Docente 2:

A partir do início do segundo semestre (julho e agosto), temos percebido que os diálogos semanais com as crianças e o envio das propostas são caminhos de trabalho potentes nesse momento; entretanto, precisam ser cada vez mais reformulados, isto é, ainda mais adequados para as faixas etárias das crianças que atendemos. Claro, buscando respeitar nossas limitações atuais. Durante os encontros virtuais com as crianças, temos buscado garantir a escuta de todas elas e observarmos as questões que lhes são mais interessantes e emergentes, para que assim possamos constituir e manter continuamente uma interação com o mínimo de sentido para elas.

A interação das crianças

Dando continuidade ao assunto sobre o qual refletimos na seção anterior, nas relações estabelecidas com as crianças por meio de suas famílias, os docentes apontaram mudanças ao longo do tempo e uma adesão parcial às suas propostas.

> *No início do envio de nossas propostas, as devolutivas das famílias eram mais frequentes, as crianças pediam que os responsáveis nos enviassem vídeos, áudios, fotografias. Com o tempo, isso foi diminuindo. Pensei, por algum tempo, que isso fosse porque as famílias estivessem desgostosas das propostas (e em alguns casos acho que de fato é), mas em contato com elas muitas indicam falta de tempo, que retornaram a trabalhar, que estão com alguma pessoa do grupo de risco em casa, e isso tudo influencia muito na rotina familiar.* (DOCENTE 1)

> *Apenas uma parte das crianças da instituição onde atuo tem interagido com as propostas que nós docentes temos realizado. Uma outra parcela de crianças e famílias não tem se pronunciado sobre os vídeos que enviamos, e seus filhos não têm participado dos encontros virtuais que temos realizado, o que talvez signifique que devemos seguir repensando as nossas ações, de maneira que mais crianças sejam alcançadas.* (DOCENTE 2)

Para a Docente 3, a interação é menor com as famílias: "*No entanto, ainda percebo que há pouca interação com as propostas, ou as famílias não estão valorizando tanto o trabalho desenvolvido*". Essas hipóteses levantadas pelos docentes indicam o quanto eles estão implicados com as práticas que estão desenvolvendo junto às crianças e suas famílias. Ao mesmo tempo, revelam o trabalho contínuo que estão realizando, no sentido de propor ações, mas também refletir sobre elas, buscando repensar suas práticas.

Por outro lado, os docentes também narraram interações positivas com as crianças, no sentido de aprovarem as propostas enviadas. É importante ressaltar que a multiplicidade de linguagens e uma compreensão do que constitui a especificidade da Educação Infantil estão presentes em suas falas:

> *Temos recebido alguns feedbacks das crianças nos dizendo que estão gostando muito das propostas, principalmente as que envolvem a leitura literária, a música e o movimento. Elas gravam os áudios falando de suas vivências, mandando recadinhos, gravam os vídeos realizando as propostas a partir dos vídeos enviados.* (DOCENTE 3)

> *O que posso registrar aqui é que, ainda que seja difícil, é hora de oportunizarmos o máximo que pudermos de vivências que envolvam as diversas linguagens apontadas nas diretrizes, as 100 linguagens de Malaguzzi (e mais todas as outras cens!).*

O audiovisual, a literatura, o teatro e todas as formas de expressão possíveis podem ajudar as crianças e todos nós a passarmos por este momento tão complicado. (DOCENTE 1)

Nesse sentido, no que diz respeito às crianças que têm interagido conosco remotamente, temos percebido por parte de algumas delas um envolvimento considerável com as propostas que temos enviado e durante os encontros virtuais, inclusive enviam vídeos e áudios via WhatsApp comentando o que acharam das propostas e, durante os encontros virtuais, se oferecem para contar histórias, cantar músicas e comentar assuntos referentes às suas vivências durante a pandemia. (DOCENTE 3)

Muitos vínculos foram evidenciados nas falas dos docentes, indicando os efeitos desses contatos tanto em suas vidas como nas vidas das crianças. Viver uma pandemia é se deparar com inúmeros desafios, desde os profissionais aos pessoais. As famílias são compreendidas como muito importantes na construção de vínculos e, nas percepções dos docentes, são um apoio fundamental.

Eu amo tanto cada uma das coisas que recebo das crianças! Tenho subpastas de cada uma das 'minhas' crianças em meu computador, tudo que recebo delas coloco lá; isso compõe a documentação do meu grupo, em 2020. São recordações que, quando tudo passar, poderemos ver e ouvir juntos, recordar, compartilhar... Tiveram dias que estive triste e ao encontrá-las virtualmente recarreguei minha alegria; estar longe das crianças para quem ama estar com elas não é fácil. (DOCENTE 1)

Relatam que estão com saudades, que desejam que tudo isso passe logo para poderem brincar na escola, encontrar os amigos e dar muitos abraços e beijos. Diante de tudo isso, sinto que a manutenção de vínculo é fundamental para as crianças e para nós, mas precisamos muito do apoio das famílias, no sentido de incentivar as crianças na participação dos encontros. (DOCENTE 3)

Entretanto, essas mesmas crianças sempre frisam que sentem saudade de ir para a escola, de estar com os amigos e com os professores. Toda essa situação, que é notoriamente complexa e recente, me faz sentir incomodado e preocupado, pois se, por um lado, temos nosso compromisso com as crianças, por outro lado, temos as dificuldades do tempo presente. Diante de tudo isso, tenho fortalecido uma ideia pessoal antiga: as crianças nos dizem muito sobre muitas coisas através de várias linguagens. Estejamos atentos. (DOCENTE 2)

Como disse o Docente 2, é preciso estar atento às várias formas de falar das crianças. Elas estão suportando a necessidade do distanciamento e continuam expressando suas visões, seus quereres, suas predileções. A forma física e coletiva de contato é uma delas. Ouçamos as crianças.

De docente para docente de educação infantil

Esse movimento de ouvir os docentes, suas experiências com as crianças e as famílias, suas narrativas sobre como estão vivendo esse momento se mostrou importante, tanto pelo sentido e valor da escuta dos docentes como por aquilo que eles podem compartilhar com outros profissionais da Educação Infantil.

Os docentes que ouvimos falaram de suas preocupações com as crianças, do ponto de vista tanto de suas vidas como de não violar seus direitos e desrespeitar a concepção de Educação Infantil com a qual trabalham e que defendem, do respeito que têm às crianças, da importância das interações e da busca por construí-las de outras formas.

Os docentes também falaram sobre suas experiências pessoais e as reflexões que têm feito neste momento de uma experiência muito diferente de tudo que já viveram. A busca por ressignificar valores e compreensões sobre a vida e as pessoas, bem como a insistência em continuar se informando e se formando nas muitas plataformas digitais que foram e estão sendo criadas neste momento, também foi evidenciada por eles.

> *Nesta situação, tenho lidado sempre com a ideia de que o mais importante é saber se as crianças estão bem ou se estão passando alguma necessidade. Os contatos frequentes com as famílias são acompanhados sempre de um olhar atento às pistas neste sentido, principalmente. Nada é mais importante que a segurança da vida e a integralidade das crianças. Se no contexto normal de professora de Educação Infantil não trabalho 'conteúdos' com as crianças, muito menos agora essa tem sido uma preocupação minha.* (DOCENTE 1)

> *Atuar como professor da Educação Infantil em tempos de isolamento social e presencial não é uma tarefa fácil, pois essa realidade afeta e fragiliza diretamente algo que é um dos eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica: as interações. Diante disso, tenho buscado ser resiliente e pensar ações que, apesar das adversi-*

dades, respeitem as crianças, suas infâncias e suas famílias. Às vezes, percebo que, por mais que eu me esforce, é como se nunca alcançasse as crianças como presencialmente as alcançamos. Mesmo assim, insisto em me comunicar com elas, interagir a distância, ouvi-las, compartilhar alegrias etc. De um modo geral, tenho buscado me concentrar no trabalho com as crianças, de maneira que tenho percebido que isso suaviza os impactos gerais que a pandemia tem causado em todos nós. Esse novo contexto tem me feito pensar em seguir ouvindo os desejos e dúvidas das crianças, mesmo que virtualmente, e conversando sobre elas, considerando esses assuntos, de maneira que elas se sintam valorizadas, como devem ser. (DOCENTE 2)

Tenho buscado, na medida do possível, seguir confiante na certeza que tudo passará. Esse momento difícil tem sido importante para repensar algumas questões na minha vida pessoal e profissional. Reflexões sobre o que valorizar mais e o que não tem tanta importância têm sido uma constante no meu cotidiano. Tenho valorizado estar junto da minha família, buscado conversar mais com meus filhos, meu marido, demais familiares e amigos. A intensificação nas orações também tem sido muito importante para me manter firme, pois, diante do contexto da pandemia, de notícias tão ruins, do número de mortes que não baixa e diante do caos que o Brasil vive com esse desgoverno, precisamos ter fé e esperança de [que] dias melhores estão por vir. E assim, aprendemos a ter paciência, a saber que a nossa casa é o nosso melhor lugar, o nosso refúgio e fortaleza. Aprendemos a ouvir, olhar e falar de outras maneiras [...]. Como professora, tenho buscado acompanhar/participar, na medida do possível, de lives, palestras, fazer cursos na área de Educação Infantil, para melhorar a minha prática docente, refletir teoricamente sobre todo esse contexto e o reflexo disso na vida das crianças, das famílias e na minha vida também. Desse modo, os diálogos que tenho ouvido, as discussões e questões estão sendo muito pertinentes para o pensar sobre o futuro e como devemos nos preparar/organizar para enfrentar as mudanças que teremos quando voltarmos com atividades presenciais com as crianças. Enfim, tenho continuado firme na militância pela garantia dos direitos das crianças nesse tempo de pandemia. (DOCENTE 3)

Essas experiências narradas pelos docentes certamente não são exclusivas deles. São experiências únicas, mas que se comunicam com muitas outras de docentes do Brasil e do mundo que trabalham com crianças. Vivemos um tempo histórico único e cada país, região, estado ou município tem lidado com ele de maneira diferente. No entanto, os encontros são possíveis, mesmo que seja

no espaço virtual. E eles têm acontecido a cada vez que os docentes se encontram em reuniões, cursos de formação, *lives* e diálogos em diversas redes sociais. Esses encontros têm se mostrado profícuos, tanto para contribuir com a área da Educação Infantil como para minimizar os efeitos do distanciamento social, que tem se colocado como um esforço necessário à manutenção da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir docentes que atuam na Educação Infantil para realizar as reflexões neste capítulo se mostrou uma importante forma de conhecer a dinâmica em que eles, como muitos outros docentes de Educação Infantil, têm vivido na pandemia de 2020. O recorte da escuta foi trazer à tona suas vozes no sentido de conhecer impactos dessa pandemia em suas relações com as crianças, nas práticas desenvolvidas com elas e com suas famílias e, também, em suas próprias vidas.

Em suas reflexões, os docentes trouxeram muitos temas que são recorrentes e caros à Educação Infantil, como a sua especificidade e o espaço onde essa etapa da Educação Básica se realiza. Conhecedores de que a Educação Infantil se realiza em espaços não domésticos, inventam outras formas e outros espaços para manter os vínculos com as crianças, suas famílias, entre si e com as possibilidades formativas. Ainda, problematizam o papel da família na relação com as concepções pedagógicas da instituição e acompanham as mudanças operadas no período de pandemia e de consequente distanciamento social.

Os docentes da Educação Infantil demonstram que continuam em atividade, refletindo sobre suas práticas, suas concepções e os desafios que estão vivendo. Que continuemos a ouvi-los e apoiá-los neste tempo e no que virá.

Referências

ALMEIDA, K. W. C. de. *O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil*. 2019. (Dissertação em Educação, Culturas e Identidades) – Fundação Joaquim Nabuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAUDONNET, J. V. de M. *Movimentos sociais em defesa da infância*: os fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - MIEIB. *Educação infantil:* construindo o presente. Campo Grande: Ed: UFMS, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: [*s. n.*], 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file. Acesso em: 8 ago. 2020.

Avaliação e Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19

Maria Luiza Rodrigues Flores

SITUANDO A QUESTÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

O capítulo discorre sobre o tema da avaliação, o qual vem se constituindo como um problema social relevante para o campo da Educação Infantil (ROSEMBERG, 2013), de maneira mais sistemática, na última década. O objetivo do texto é evidenciar repercussões de algumas políticas educacionais recentes para a implementação de processos de avaliação educacional voltados à primeira etapa da Educação Básica, ponderando-se que algumas ameaças, já colocadas para essa área anteriormente, se tornaram mais consistentes nos últimos anos e que o cenário atual de pandemia provocado pela COVID-19[1] pode tornar ainda mais graves os prejuízos à consolidação das conquistas da etapa.

No mês de março de 2020, a pandemia resultante da COVID-19 colocou vários setores da nossa vida social em suspenso, com o estabelecimento de um cenário de excepcionalidade em várias áreas, levando à interrupção das atividades

1 Um novo coronavírus (SARS-CoV-2) disseminou-se de forma planetária no ano de 2020. COVID-19 é o nome dado à infecção causada pelo novo coronavírus, o qual foi identificado em Wuhan, na China, já no final de 2019, causando uma pandemia, que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a disseminação mundial de uma nova doença. Esse termo é utilizado quando uma epidemia se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Em agosto de 2020, apenas 10 países não apresentavam casos declarados da infecção, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, podendo levar à morte. No Brasil, no dia 3 de janeiro de 2021, o país tinha ultrapassado 7.716.405 casos confirmados e 195.725 mortes, conforme a OMS. (WHO, 2021)

presenciais com as crianças nas instituições de educação coletiva, em função da necessidade de isolamento social. A partir do momento inicial de identificação do vírus, muito rapidamente se instalou no país uma crise sanitária, acompanhada da crise social e econômica, com desdobramentos diversos para cada pessoa, grupo familiar e grupo profissional, situação agravada, ainda, por uma crise política relevante no nível do Governo Federal.[2]

Na área da educação, é possível afirmar que já passamos por várias fases, desde o mês de março de 2020, em termos de posicionamentos e proposição de políticas em âmbito estadual e municipal, sendo inexistente uma política nacional que proponha ações coordenadas em nível da federação. Houve um primeiro momento marcado pela suspensão das atividades, com a expectativa de retorno às aulas colocada como possibilidade próxima, ficando fechada a maior parte das instituições, com as profissionais em casa, mantendo o distanciamento social, antecipando recesso escolar ou férias e até mesmo computando carga horária em banco de horas. Como as consequências do isolamento sobre a economia e as áreas sociais se mostraram importantes, algumas redes e escolas implementaram ações visando dar apoio às famílias, tais como a arrecadação e distribuição de cestas básicas, de refeições prontas, de itens da merenda escolar e higiene, entre outros.

A priorização da manutenção e do fortalecimento de vínculos entre escolas, famílias, profissionais e crianças gerou outros movimentos significativos na área da educação, dando lugar a uma série de ações, tais como uso de tecnologias da comunicação para ligações e envio de mensagens, envio de cartas às crianças e reuniões virtuais com as famílias. Ainda, diversas iniciativas virtuais foram implementadas por redes de ensino ou por escolas, no sentido de fomentar espaços visando à formação continuada das equipes profissionais. *Lives*, webinários e reuniões virtuais organizados por redes, instituições, escolas, coletivos ou por profissionais da área passaram a compor um cardápio formativo disponível *on-line*, complementado por documentos produzidos por entidades e grupos de

2 Entre as várias crises que podem ser vinculadas ao atual Governo Federal, podemos destacar duas com reflexos para as instituições de Educação Infantil: uma troca de ministros da área da saúde realizada durante a pandemia, seguida da indicação de um novo ministro somente em setembro de 2020, fragilizando a coordenação de uma política pública nacional de enfrentamento à pandemia; e uma outra crise se refere à troca de quatro ministros na área da educação em um período de um ano e meio de governo do presidente Jair Bolsonaro.

pesquisa, com o objetivo de problematizar políticas públicas e/ou orientar iniciativas no campo da Educação Infantil.[3]

A preocupação com o cumprimento dos dias letivos e da carga horária permeou os debates e, em meio a discussões sobre a viabilidade do retorno ou não às atividades presenciais, algumas redes e instituições, públicas ou privadas, iniciaram processos de reorganização do trabalho de suas equipes, visando ao uso de atividades de ensino remotas, com ou sem o apoio de plataformas virtuais de aprendizagem, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em abril, o presidente da república assinou a Medida Provisória nº 934, flexibilizando o cumprimento dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desde que garantido o mínimo de 800 horas aula por ano. Somente em julho, foi homologada a versão final do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. (BRASIL, 2020b)

A dificuldade vivida pela etapa para ancorar sua identidade própria de maneira estável na organização da educação nacional foi uma questão tratada por Rosemberg (2003) com o uso da metáfora do mito de Sísifo, pois, a despeito do reconhecimento do direito à educação com qualidade para todas as crianças brasileiras desde o nascimento, positivado na legislação vigente, desde a Constituição de 1988, a etapa vive ciclos em relação à estabilidade das garantias conquistadas em sua árdua trajetória social. No contexto recente, novamente, há risco de retrocessos em termos da consolidação da concepção de Educação Infantil presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 5/2009, restando frágil, também, o reconhecimento de suas especificidades no que tange a modelos de avaliação educacional a serem adotados.

Na seção seguinte do capítulo, intitulada "Avaliação e Educação Infantil: concepções e práticas em disputa", faz-se uma breve revisão da literatura, da legislação, das normas e dos documentos orientadores da política em nível nacio-

3 Uma das iniciativas no sentido de sistematizar e disponibilizar esse material de consulta para a comunidade foi a desenvolvida pelo Programa de Extensão Educação Infantil na Roda, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a criação de um repositório virtual. Ver: https://www.ufrgs.br/einaroda/pensando-a-ei/.

nal. Na terceira seção, "A Educação Infantil e as políticas para a Educação Básica: tensões e subordinações", apresentamos breve apanhado de políticas recentes para a Educação Básica com repercussões para a consolidação da identidade da Educação Infantil e com desdobramentos no que tange às políticas de avaliação educacional para essa etapa. As considerações finais retomam o objetivo do capítulo, apontando para a importância dos movimentos de resistência de coletivos que articulam profissionais, estudiosos(as) e ativistas da área, no sentido de minimização de danos às conquistas da etapa.

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DISPUTA

A discussão sobre avaliação e Educação Infantil tem se dado, principalmente, a partir de dois polos específicos: um voltado à avaliação das políticas direcionadas à etapa, em que se concentram estudos e esforços da chamada "avaliação *da* Educação Infantil"; e um outro denominado como "avaliação *na* Educação Infantil", dedicado à avaliação que se realiza como ação das profissionais nas instituições de educação, entendida, no contexto brasileiro, como aquela que se ocupa do acompanhamento, da reflexão e intervenção dos e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (GLAP, 2013; RIBEIRO, 2015; ROSEMBERG, 2013) Entre esses dois polos extremos articulados por um mesmo processo de busca da melhoria da qualidade, podemos colocar como eixo integrador as iniciativas voltadas à avaliação das condições de oferta, seja no âmbito dos sistemas de ensino, de uma rede de escolas ou de uma única instituição – neste caso, como foco nas experiências cotidianas que nela se desenvolvem.

A avaliação institucional se tornou conhecida entre nós principalmente pelo documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009), o qual, resultante de pesquisa interinstitucional que envolveu pré-testes em nove unidades federadas, constitui-se como um material de apoio para a autoavaliação de uma unidade de Educação Infantil. Um processo de realização de autoavaliação institucional participativa foi desenvolvido na cidade de São Paulo, com a participação de 441 instituições voluntárias, entre os anos de 2013 e 2016, chegando a alcançar, em sua segunda fase, todas as unidades da rede direta e indireta, instituindo-se como uma política pública municipal e resultando na publica-

ção do documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil Paulistana*. (CAMPOS; RIBEIRO, 2017)

A avaliação de ambientes das creches e pré-escolas com o uso de escalas já vem sendo realizada no país há mais de uma década, cabendo destacar uma pesquisa que envolveu 147 instituições em seis capitais brasileiras, desenvolvida com parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Carlos Chagas e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 2009, que utilizou versões adaptadas das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition* (Iters-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition* (Ecers-R). As subescalas da Iters-R e da Ecers-R avaliam: espaço e mobiliário; rotinas e cuidado pessoal; falar e compreender (Iters-R) e linguagem e raciocínio (Ecers-R); atividades; interação; estrutura do programa; pais; e equipe. Os principais resultados da pesquisa indicaram que, nos municípios da amostra, em média, creches e pré-escolas apresentaram níveis de qualidade insatisfatórios, sendo que os mais comprometidos se referem, respectivamente: "[...] às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola) [...]". (CAMPOS et al., 2011)

Mais recentemente, o foco sobre a avaliação dos contextos educativos oferecidos pelos serviços de atendimento foi o objetivo de um projeto que alcançou projeção no país a partir de uma experiência de pesquisa em rede, coordenada por equipe da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com o MEC e com a Università degli Studi di Pavia, no norte da Itália. (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015) Essa pesquisa utilizou as escalas italianas *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* (Isquen), voltada à avaliação de instituições para crianças de até três anos, e *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI), dirigida a instituições que atendem crianças entre três e seis anos, colocando como um dos seus objetivos a própria avaliação desse instrumental para a realidade brasileira, bem como a possibilidade de identificação de outros indicadores não presentes nesses instrumentos, mas que seriam adequados ao nosso contexto.

O instrumento Isquen encontra-se organizado em quatro áreas de interesse, desdobradas em suas respectivas subáreas, alcançando um total de 51 descritores: os sujeitos; os contextos e as práticas; os saberes do fazer; e as garantias. A escala AVSI também apresenta quatro áreas: a experiência educativa; as atividades profissionais; os adultos e suas relações; e as garantias, sendo estas últimas dife-

rentes para cada faixa etária de atendimento. As quatro áreas da AVISI, quando desdobradas em suas subáreas, alcançam 81 descritores.[4]

Para Souza, Moro e Coutinho (2015), a avaliação de contexto desde uma abordagem participativa possui potencial para evidenciar indicadores em relação ao quanto a qualidade vem sendo alcançada em uma determinada instituição, entendendo-se que a noção de qualidade é contextual e subordinada às concepções dos diferentes sujeitos envolvidos. O documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto* (2015) é um material decorrente do projeto coordenado pela UFPR, tendo como objetivo colocar as contribuições da pesquisa desenvolvida em diálogo com as demandas da política nacional, subsidiando proposições em relação à avaliação de contexto nas instituições de Educação Infantil.

Como um documento que se vincula à política nacional, foi publicado pelo MEC, em 2012, *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, o qual apresenta resultado de significativo esforço do Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional[5] em termos de resgate da produção de documentos nacionais sobre o tema e avançando na proposição de uma sistemática de avaliação que respeitasse as especificidades da etapa, propondo diretrizes e metodologias de avaliação *na* e *da* Educação Infantil, entre outros objetivos. O documento representa uma síntese analítica de referências encontradas em documentos orientadores nacionais já existentes, destacando como aspectos a serem contemplados na avaliação: o acesso (oferta de atendimento x cobertura), os insumos (orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais) e os processos, com destaque a "[...] aspectos relativos à gestão, currículo, relações/interações, que se espera estejam presentes na Educação Infantil". (BRASIL, 2012, p. 24)

O trabalho desse GT teve continuidade com outros especialistas, em grupos constituídos para elaboração de subsídios para uma proposta de Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei) a ser implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Como consequên-

4 O detalhamento dessas subáreas e descritores pode ser acessado no documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto* (2015).

5 A composição do GT, suas atribuições e seus prazos definidos para a entrega da proposta constam na Portaria do MEC nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011.

cia desse trabalho, foi publicada a Portaria nº 369/2016, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), a qual definia a Anei como parte desse sistema e determinava, em seu artigo 8º, a realização de um diagnóstico, com ciclo avaliativo bianual, sobre as condições de oferta da Educação Infantil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes. Essa portaria foi assinada pela presidenta Dilma Rousseff em período final de seu mandato e revogada no início do governo de Michel Temer. A interrupção desse processo, a qual se mantém até hoje, é alvo de preocupação por parte de vários atores e instituições envolvidas.[6]

Para Ribeiro (2015), a natureza multidimensional da avaliação pode ser apresentada em cinco dimensões: avaliação de sistema, avaliação de programas, avaliação das políticas educacionais, avaliação institucional e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A autora explicita a concepção, o ordenamento legal vigente, as normas e documentos indutores que fazem parte da trajetória da etapa no país e que foram constituindo o arcabouço construído pela área de estudos dedicada à Educação Infantil para avançar nas proposições relativas a cada uma dessas dimensões. Da avaliação relativa às aquisições e conquistas das crianças, passando pela avaliação no âmbito de um sistema de ensino e chegando à avaliação da política nacional, pode-se desenvolver uma abordagem completa, visando subsidiar a formulação e a implementação das políticas públicas de Educação Infantil em todos os níveis.

A avaliação da política de Educação Infantil se situa em um campo macro, podendo voltar-se à análise, por exemplo, das políticas de acesso, enquadrando-se o acesso educacional dentre os indicadores sociais internacionalmente reconhecidos como instrumento de planejamento e avaliação de políticas públicas. A partir dos dados desagregados das avaliações acerca do acesso, podemos afinar nosso olhar para verificar condições de equidade, acessibilidade e qualidade na cobertura oferecida. Entre os aspectos ligados aos insumos educacionais que são constitutivos de uma oferta de qualidade, podemos considerar o espaço físico, a infraestrutura, os recursos humanos, financeiros e materiais, entre outros.

---

6 A Associação dos Servidores do Inep divulgou a Nota Pública nº 07/2016, na qual manifesta preocupação com a revogação do Sinaeb pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, pois esta implicaria, consequentemente, a "[...] revogação de toda a normatização sobre a ANEI decorrente das discussões ocorridas desde 2011, bem como a paralisação das atividades de construção da ANEI". (FREITAS, 2020)

As formações inicial e continuada, além da valorização profissional e da razão adulto/criança em cada grupo etário, são elementos que se destacam nas pesquisas de avaliação da área.

Como indicadores de processo, podemos destacar a gestão e o currículo, entre outros, com farta literatura da área sobre tais temas. A publicação de Rosemberg e Campos (1994) nos aproximou de elementos significativos em relação à qualidade da oferta educacional em países do Hemisfério Norte, pautando temas como currículo e formação de profissionais, em um momento em que o Brasil se ocupava da elaboração do texto da nova LDBEN, de forma a regulamentar o direito constitucional recém-adquirido à educação, idealizando a inserção das instituições de atendimento à creche e à pré-escola no sistema educacional.

Zabalza (1998) se tornou uma referência para estudos brasileiros sobre o tema da qualidade em serviços voltados à primeira infância e, contemporaneamente, podemos dizer que, de acordo com estudos e pesquisas da área, um conceito de qualidade pretensamente universal foi colocado em suspenso, dando lugar a construções na direção de uma qualidade situada (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003), vinculada a um dado contexto e valorizando a criação de um ambiente de aprendizagem, conceito que extrapola a organização dos espaços escolares. (FORNEIRO, 1998)

Nos últimos anos, a produção resultante de décadas de estudo de pesquisadores(as) italianos(as) assumiu destaque entre nós, com ampla divulgação de materiais que aportaram novos conceitos, promovendo reflexões sobre uma "qualidade negociada", promovida "a partir do interno" (BONDIOLI; SAVIO, 2015), e enfatizando que o compromisso com a avaliação da oferta educativa para as crianças pequenas, desde o espaço da creche, já é um ato de qualidade. Ainda, entre os aportes italianos, destacam-se a importância da restituição como ferramenta metodológica baseada no diálogo entre as pessoas envolvidas no processo de avaliação (BONDIOLI, 2018) e a valorização da dimensão formativa da avaliação da qualidade para as equipes profissionais envolvidas, retroalimentando o processo de planejamento em uma perspectiva de pesquisa sobre a própria prática, que gera transformações na direção da qualidade almejada. (GARIBOLDI; BABINI; VANNINI, 2014)

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES E SUBORDINAÇÕES

Rosemberg (2013) e Sousa (2013, 2018) apresentaram, a partir de reconhecida produção sobre o tema, os dilemas e as disputas pelos quais a área da Educação Infantil vem passando para afirmar o direito à qualidade do atendimento para todas as crianças, em um cenário de disputas entre teorias e modelos, incluindo-se aqueles que propugnam como prioridade, até de maneira exclusiva, a avaliação de resultados apresentados pelas crianças, defendendo o uso destes para informar a qualidade da oferta educacional.

Rosemberg (2001) já anunciava os interesses subjacentes a políticas de avaliação de programas de organismos multilaterais com foco em desenvolvimento infantil, visando obter resultados a baixo custo e direcionando investimentos de países do Hemisfério Sul. Mais de dez anos depois, ao abordar o movimento que vinha ocorrendo de pautar o tema da avaliação na/da Educação Infantil, colocando-o como um problema social para a área, Rosemberg (2013) enuncia as tensões decorrentes de posições polarizadas e alerta para os riscos de transposição de modelos hegemônicos nas demais etapas da Educação Básica para a primeira etapa.

Apoiada no documento referência da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014 e reforçando a ideia da necessidade de implantação de uma sistemática de avaliação da Educação Básica que promova a colaboração dos entes federados de forma articulada ao controle social, Sousa (2013) destaca o quanto a entrada das avaliações de larga escala na agenda nacional se relaciona ao avanço das políticas de caráter gerencialista no campo educacional, resultando em uma descentralização de responsabilidades e, ainda, podendo induzir a movimentos de padronização curricular com utilização de sistemas apostilados que costumam apoiar sua propaganda em um "bom desempenho dos estudantes nas provas padronizadas".

A Educação Infantil não ficou à margem das discussões sobre avaliação do desempenho, e pode-se dizer que esse "fantasma" ronda o campo há muitos anos. Direcionado, principalmente, às metodologias – protocolos, escalas – para avaliação do desenvolvimento das crianças, o tema sempre foi controverso, em função das arenas que entram em disputa, destacando-se o risco de fortalecimento de tendências de viés comparativo e promotor de estigmas entre as crian-

ças ou entre as escolas, abordagem que tem sido predominante na divulgação de resultados das avaliações em larga escala no caso dos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse sentido, o debate sobre a aplicação de escalas na Educação Infantil, seja por equipes externas ou por profissionais das instituições, constitui-se em um tema com forte resistência da área em um momento em que, oficialmente, houve proposição de tal modelo.[7] (BRASIL, 2012; MIEIB, 2020)

Afirmando o espaço privilegiado da escola para a avaliação na Educação Infantil e a importância do diálogo com as famílias, a LDBEN, em sua versão original, determinou que, nessa etapa, a avaliação deve ocorrer "[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". (BRASIL, 1996, art. 31) Nesse sentido, propostas formativas foram constantes nos últimos anos, reforçando, entre outros, a importância de investimentos na elaboração da documentação pedagógica ao longo do processo educativo, desdobrando-se em pareceres, relatórios e portfólios individuais ou de grupo, entendidos como ferramentas mais adequadas para a avaliação das crianças. (GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014)

Coloca-se, assim, uma perspectiva que entende haver responsabilidade, também, das instâncias de gestão dos sistemas na coordenação de processos formativos e definição de pressupostos e metodologias que orientam a avaliação para uma rede pública, um conjunto de escolas ou mesmo uma escola isolada. Nessa dimensão da avaliação educacional, se situam as maiores controvérsias e disputas em torno de questões como: o que avaliar, como avaliar, para que avaliar, quem é o sujeito responsável pela realização da avaliação e quais usos serão feitos dos resultados. (GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014; MORO; OLIVEIRA, 2015)

Iniciativas que visam propor modelos externos para a avaliação dos resultados apresentados pelas crianças em termos de aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo ou não avaliações externas em larga escala, são questionadas no campo, inclusive porque, muitas vezes, tais iniciativas são defendidas e/ou im-

7 Os posicionamentos de várias entidades são citados no documento do MEC *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (2012). Manifestos sobre esse tema e outros que o Mieib tem produzido ao longo de seus mais de 20 anos, marcando uma história de luta social, de resistência às iniciativas que podem levar a retrocessos no campo da Educação Infantil, encontram-se no sítio institucional do movimento. Ver em: http://www.mieib.org.br/.

plementadas por instituições ou profissionais cuja origem e formação não estão vinculadas à área educacional, mas sim à área da administração, da economia ou da psicologia experimental, agregando instituições de prestação de serviços de avaliação e envolvendo o campo da filantropia, como é o caso das fundações e institutos. A busca pelas crianças da subetapa da creche para a realização de pesquisas originadas em diferentes campos profissionais, como se esse espaço fosse um celeiro de sujeitos, foi criticada por Rosemberg (2013), ao destacar as questões éticas que precisam ser observadas na pesquisa com crianças que frequentam instituições de educação coletiva.

Entre as políticas voltadas à Educação Básica, nas quais a Educação Infantil foi incorporada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) representou forte momento de tensão na área entre aqueles(as) que defendiam essa entrada como uma possibilidade de fortalecimento do lugar da etapa no contexto da Educação Básica, desde os bebês, e outros(as) que sinalizavam os riscos que poderiam advir dessa inserção. À época, foram levantados os desdobramentos de um currículo nacional com tal estrutura, em termos de repercussões para a autonomia dos entes locais e dos(as) docentes, além das consequentes inter-relações entre os conteúdos da Educação Básica e a formação de professores(as), bem como os efeitos em termos de uma provável padronização curricular, aliada à implementação de avaliações em larga escala.[8] (ABRAMOWICZ; MORUZZI; CRUZ, 2016)

De forma concomitante ou na sequência da BNCC da Educação Infantil, podemos aqui destacar outras políticas gestadas em nível federal: a inclusão da pré-escola no novo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2016, com disputas sobre a determinação do "período limite" para a alfabetização – se ao final do segundo ou do terceiro ano; a definição das matrizes de referência para o novo Sinaeb, em 2018, o qual inclui a Educação Infantil; e a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir do Decreto nº 9.765/2019, na qual são claramente indicadas uma necessidade de alcance de padrões previstos na BNCC e a importância da Educação Infantil como etapa preparatória.

---

8 Em função do golpe que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma, o processo de produção e finalização da BNCC da Educação Infantil se fez traumático, com trocas na equipe de especialistas responsáveis, o que registrou significativas alterações de conteúdo até a publicação da versão final. As orientações aos entes estaduais, responsáveis pela coordenação do processo de implementação em cada estado, ocorreram em um período no qual houve a passagem de três presidentes pelo Governo Federal.

No final de 2019, sem promoção de espaço-tempo de discussão com a sociedade e com entidades da área, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, conhecida como a BNC da Formação (BRASIL, 2020),[9] fundamentadas no Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 22/2019, evidenciando um alinhamento entre os conteúdos da BNCC e aqueles da formação docente para a Educação Básica.

Recentemente, já durante a pandemia, outra iniciativa do Governo Federal foi apresentada, desafiando a concepção de Educação Infantil presente nas DCNEIs, ao tornar público o interesse na compra de livros didáticos para a Educação Infantil. Trata-se do lançamento, em 21 de maio, do Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para professores e estudantes de creches e pré-escolas para 2022, ato conjunto entre o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A minuta do edital define que as obras devem ser apresentadas em conformidade com a PNA, e o documento contempla informações sobre obras didáticas e literárias e o guia de preparação para a alfabetização, evidenciando o diálogo desse programa com o novo programa federal Tempo de Aprender. Houve forte mobilização, envolvendo entidades e especialistas da área da Educação Infantil e da alfabetização, com ampla divulgação de posicionamentos contrários à abertura desse edital,[10] incluindo-se uma representação apresentada pela Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf).[11]

Por fim, chegamos ao movimento mais recente, resultante da própria pandemia, que se refere à homologação do Parecer CNE/CP nº 9/2020, que reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2020. Do conjunto do documento, destacaremos três aspectos inter-relacionados. Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de que o CNE reiteradamente afirma a necessidade de efetivação dos objetivos determi-

9 Essa resolução foi republicada em 2020, incorporando correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11 de março de 2020.

10 Entre as ações de oposição e resistência, destacamos a da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que enviou considerações ao FNDE, apontando que "[...] o edital tem incoerências, pois desconsidera o desenvolvimento da criança na sua integralidade, os fundamentos da BNCC e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil". (UNDIME, 2020)

11 A representação foi assinada por 118 entidades, solicitando que o Tribunal de Contas da União e o Ministério Público Federal suspendam esse edital do MEC. Entre os argumentos, a representação aponta desvio de finalidade, na tentativa de imposição de livros didáticos e de uma única concepção pedagógica, o que poderia levar ao favorecimento de determinados grupos e editoras, além da desconsideração do regime de colaboração e até censura às ilustrações das obras. (PALHARES, 2020)

nados na BNCC, apresentando o atendimento aos direitos e objetivos de aprendizagem para cada etapa como "[...] a principal finalidade do processo educativo" (BRASIL, 2020b, p. 6), em desconexão com a finalidade estabelecida na LDBEN para cada etapa. Em segundo lugar, o CNE indica a possibilidade de uso de atividades remotas para toda a Educação Básica, recomendando que as instituições de Educação Infantil organizem sugestões de atividades para serem realizadas pelas famílias com as crianças, desde os bebês, justificando como objetivo a redução de retrocessos físicos, cognitivos e emocionais das crianças, apesar de um significativo movimento de resistência pelas instituições da área em relação ao uso de atividades remotas para essa etapa.[12] Outro destaque no documento é a ênfase dada aos processos de avaliação das crianças quando do retorno às atividades presenciais, com foco nas aprendizagens esperadas, o que pode abrir caminho para a produção e comercialização de provas em larga escala.

Enquanto as políticas anteriormente apresentadas pressionam redes, escolas e docentes à implementação de práticas pedagógicas conteudistas e de viés preparatório para a alfabetização e à adoção de livros didáticos, não houve atendimento à estratégia 1.6 da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente – conforme a Lei nº 13.005/14 –, que determinou o ano de 2016 como prazo para a implantação da "[...] avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes [...]". (BRASIL, 2014) Comprova-se, assim, o desrespeito às diversas metas do PNE, uma vez que, inclusive, aquela referente à cobertura do atendimento nessa primeira etapa foi descumprida, passados já seis anos da aprovação da lei do atual PNE.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da sistematização de algumas políticas recentes para a Educação Básica, as quais promovem efeitos sobre a oferta de Educação Infantil, evidenciou-se que as proposições emanadas da esfera federal promovem tensões e fortalecem a subordinação da primeira etapa em relação ao Ensino Fundamental,

12 Como um dos documentos, destacamos aquele produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped): manifesto *Educação a distância na Educação Infantil, não!* (EDUCAÇÃO..., 2020)

na medida em que tensionam à priorização de conteúdos predeterminados e à adoção de materiais estruturados, colocando-se, portanto, como propícias à diminuição da autonomia docente e fortalecedoras de um papel preparatório para essa etapa. Em relação à política de avaliação educacional, podemos afirmar que a articulação desse conjunto de políticas tem potencial, também, para direcionar a aplicação de modelos de avaliação em larga escala, especialmente para as crianças da pré-escola.

Ao longo do texto, procuramos evidenciar que tal política contraria o ordenamento legal vigente e os documentos indutores do MEC, desconsiderando os esforços de pesquisas e da produção da área nas últimas décadas em torno da defesa da necessidade de avaliação da política de Educação Infantil, bem como a produção de referências sobre a importância da avaliação institucional como espaço coletivo de reflexão, formação e transformação, visando à melhoria da qualidade. Destaca-se, da análise aqui realizada, a importância de mobilizações das diversas entidades em atos e documentos de resistência, que resgatam conquistas e rejeitam retrocessos na trajetória de construção da qualidade da educação das crianças de até seis anos.

Em função do isolamento social e da suspensão de atividades presenciais nas escolas, segue importante a mobilização social para que os documentos a serem produzidos em cada conselho de educação, estadual ou municipal, visando normatizar a oferta educacional neste período de excepcionalidade, superem o foco conteudista vinculado à validação de atividades remotas para a Educação Infantil, impactando ainda mais negativamente a identidade da etapa.

Como estratégia de fortalecimento das especificidades educativas nessa etapa, recomenda-se a promoção de programas de estudos envolvendo os coletivos profissionais durante a suspensão das atividades presenciais, com foco nas dimensões da avaliação da qualidade da educação, incluindo as relações entre as condições de oferta do atendimento, a qualidade das práticas cotidianas e a promoção de condições adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças de até seis anos.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B.; CRUZ, A. C. J. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Alagoas, v. 8, n. 16, p. 46-65, 2016.

BONDIOLI, A. M. Avaliação e cultura de qualidade nos serviços italianos para a infância: orientações e experiências dos anos 1990 aos dias de hoje. *Pro-posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 93-116, maio/ago. 2018.

BONDIOLI, A. M; SAVIO, D. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de Educação Infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. *In*: SOUZA, G. de; MORO, C.; E COUTINHO, A. S. (org.). *Formação da rede em Educação Infantil*: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Medida Provisória nº 934/2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil*: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de

atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 129, 9 jul. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Contribuições para a política nacional*: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 31 jul. 2020.

CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. *Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo.* São Paulo: FCC, 2017. Relatório Técnico.

CAMPOS, M. M. *et al*. A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2020.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDUCAÇÃO a distância na educação infantil, não. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. (org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREITAS, L. C de. Educação Infantil: MEC paralisa ANEI. *In*: FREITAS, L. C. de. *Avaliação educacional – Blog do Freitas*. [*S. l.*], 23 jun. 2020. Disponível em:

https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/23/educacao-infantil-mec-paralisa-anei/. Acesso em: 30 jul. 2020.

GARIBOLDI, A.; BABINI, M. P.; VANNINI, L. *La qualità nella scuola dell'infanzia*: un percorso di valutazione formativa. Itália: Edizione Junior, 2014.

GLAP, G. *Avaliação na/da educação infantil*: estado da arte 2000-2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. (org.). *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. Disponível em: https://www.mieib.org.br. Acesso em: 13 nov. 2020.

MORO, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul*: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 199-216.

PALARES, I. Entidades pedem suspensão de edital do MEC para compra de livros. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 jun. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/entidades-pedem-suspensao-de-edital-do-mec-para-compra-de-livros.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 31 jul. 2020.

RIBEIRO, B. Avaliação da educação infantil no Brasil: subsídios para o debate. *In*: REDE MARISTA SOLIDARIEDADE. *Avaliação "da" e "na" Educação Infantil*: significando conceitos e práticas. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 29-59.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação colaborativa e com controle social. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. Dossiê Avaliação da Educação Básica.

SOUSA, S. Z. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, 2018. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3958/2567. Acesso em: 30 jul. 2020.

SOUZA, G. de; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). *Formação da rede em educação infantil*: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

UNDIME. Undime envia ao FNDE considerações ao edital do PNLD 2022. Brasília, DF, 24 abr. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/24-04-2020-11-46-undime-envia-ao-fnde-consideracoes-ao-edital-do-pnld-2022. Acesso em: 31 jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. *Brazil Situation*. Geneva, 2021. Disponível em: https://covid19.who.int/region/amro/country/br. Acesso em: 4 jan. 2021.

ZABALZA, M. A. (org.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Parte 2

Educação Infantil, crianças, diversidade e pandemia

Relação família-escola na Educação Infantil: reflexões em tempos de pandemia

Sinara Almeida da Costa

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos difíceis no mundo. Tempos marcados pelo combate a um inimigo invisível que, só no Brasil, já matou mais de 1.400 pessoas por dia: o coronavírus. Os cuidados em função da contaminação exigiram medidas urgentes e extremas em praticamente todos os setores da sociedade, incluindo ações como o distanciamento social e o uso de máscaras pelos que necessitarem sair de casa.

Os profissionais das atividades essenciais, especialmente médicos e enfermeiros, assumiram um papel ainda mais importante na luta pela vida, se expondo ao risco de contaminação a cada paciente atendido. As escolas precisaram se reinventar de uma hora para a outra na tentativa de dar conta do ano letivo; professoras e professores passaram a desenvolver suas atividades de maneira remota, em sua maioria através de videoaulas, sem que, para isso, tivessem qualquer tipo de preparo profissional ou emocional.

Toda essa tragédia acabou evidenciando problemas sociais já existentes, mas que ganharam um novo tom à medida que a pandemia se alastrou pelo mundo, tais como a imensa desigualdade social na qual vivemos e a importância do Sistema Único de Saúde (SUS), apesar de todas as suas falhas. No caso da Educação Infantil, antigas mazelas vieram à tona, entre as quais o currículo pautado em conteúdos descontextualizados, a falta de interações e brincadeiras para boa aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a fragilidade da relação família-escola, sendo esta última o tema principal do presente capítulo.

FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTOS DIFERENTES, OBJETIVOS COMUNS

A Educação Infantil é a etapa educacional em que os vínculos entre família e escola são – ou deveriam ser – mais estreitos. Em nenhum outro momento na vida escolar de qualquer pessoa haverá a necessidade tão grande de aproximação desses dois segmentos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil tem como finalidade "[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, 1996, art. 29) Muitas reflexões podem ser realizadas a partir daí, inclusive a necessidade da aproximação entre família e escola; afinal, como complementar aquilo que não se conhece? Mas também: o que significa "complementar"?

Para que a escola possa realmente complementar ou mesmo ser uma alternativa às crianças que precisam de outros horizontes educativos, ela precisa compreender valores, crenças, opiniões, desejos e expectativas das famílias e tomá-los como referência na organização e reorganização do projeto pedagógico. Se o atendimento de qualidade às crianças pequenas nas creches e pré-escolas perpassa por conhecê-las, como bem nos lembra Heloisa Dantas,[1] então perpassa também pela escuta atenta ao que as famílias têm a dizer sobre seus filhos, seus modos de ser e conhecer o mundo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), o âmbito alargado de interações – com familiares, psicólogos, assistentes sociais, auxiliares de turma etc. – é característico e específico dos contextos de trabalho da Educação Infantil, o que exige, inclusive, papéis e funções diferenciados de suas professoras e professores.

Zabalza (1998) aponta o trabalho com as famílias como um dos dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade. Segundo o autor, a presença da família na escola enriquece o trabalho educativo – maior atenção individualizada às crianças, por exemplo – e enriquece os próprios pais e mães, que vão se apropriando de novas formas de educar as crianças, descobrindo características

---

1 Palestra "Entender e atender: o educador poliglota", proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005.

formativas em materiais e experiências, inclusive com a brincadeira; enfim, vão descobrindo mais sobre seus filhos.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), o contato entre pais e professores deve cumprir os objetivos de conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola.

EDUCAÇÃO INFANTIL, *HOMESCHOOLING* E ENSINO REMOTO: A REALIDADE BRASILEIRA DURANTE A PANDEMIA

Ao ingressar na Educação Infantil, o círculo relacional da criança se amplia consideravelmente, o que tem significativa importância no seu processo de desenvolvimento psicológico e social. Para Leontiev (2006), durante a infância, o mundo da criança parece se decompor em dois grupos: um de pessoas inteiramente relacionadas com ela, que são seus pais ou responsáveis, e outro, bem mais amplo, formado por todas as outras pessoas, sendo que as relações com esse segundo grupo são mediadas pelas relações que ela estabeleceu com o grupo menor. Para o autor, isso não é tão simples para uma criança pequena colocada na escola. Seu modo de vida muda radicalmente, apesar de, psicologicamente, sua atividade permanecer como antes. Nesses contextos, o mundo social se desdobra diante da criança e ela passa a ocupar diferentes posições, constituindo sua personalidade.

É importante esclarecer que escola e família são conjunturas sociais diferentes e que, em ambas, as crianças encontrarão pessoas diferentes e vivenciarão relações diversas – nisso consiste parte de sua riqueza e potencialidade. As relações que se estabelecem na escola ajudam as crianças a aprenderem novas maneiras de ser, de fazer e de relacionar-se. Quando a criança é matriculada em uma instituição educativa, por menor que ela seja, já viveu em sua família uma série de experiências que transcenderam a si e que precisam ser conhecidas pelas professoras e professores, com os quais se forma uma relação tão intensa que se pode dizer que eles fazem parte do grupo das pessoas mais próximas da criança.

Para que isso aconteça, a escola precisa estar aberta à presença da família, permitindo que percebam que a maneira de a criança relacionar-se com outros adultos e crianças é diferente daquela que ocorre em casa, mesmo que tenham

irmãos pequenos. É muito comum que as famílias se surpreendam vendo suas crianças agirem de forma totalmente diversa daquela realizada no ambiente doméstico, aceitando regras, organizando os brinquedos e até mesmo escovando os dentes sem reclamar; afinal, em casa, por mais que peçam e conversem, há sempre algum tipo de resistência! Por sua vez, se também estiverem abertas, as famílias podem aprender a partir desse modelo possibilitado pela escola e modificar algumas atitudes, combinando estratégias de atuação que certamente serão eficazes na educação dos seus filhos.

Por esses e outros tantos motivos, a escola é insubstituível na vida das crianças. Por mais bem instruídos que sejam seus pais, por mais dedicados e atenciosos que possam parecer, suas imagens e seus significados diante delas são únicos: são seus pais. E sua casa é sua casa, não é a escola. A resposta da criança será diferente com diferentes adultos e situações. Diante disso, não há como justificar a educação domiciliar, ou *homeschooling*, uma vez que tal prática, até mesmo por privar as crianças de oportunidades diversas de aprendizagem e desenvolvimento, não é regulamentada pela legislação brasileira.

Todavia, a pandemia trouxe um novo fôlego a essa discussão. Com o distanciamento social, as famílias passaram a assumir a educação que antes era oferecida pela escola, que passou a exercer suas atividades de forma remota. Mas se o *homeschooling* já traz prejuízos ao desenvolvimento infantil, o que dizer do ensino remoto?

A criança, como todo ser humano nas suas diferentes fases da vida, pode desenvolver inúmeras capacidades e habilidades, funções psicointelectuais diversas, como a memória, a reflexão, a imaginação, a linguagem (fala), as artes e o raciocínio lógico, desde que lhes sejam dadas as oportunidades para que isso aconteça. (VIGOTSKI, 1997, 2000a, 2000b, 2008) A diferença, no caso da criança, está na forma como ela aprende. A ciência, tão importante para nós nesses tempos de pandemia, já comprovou que esse pequeno sujeito aprende através de experiências significativas, de práticas, de vivências, e não apenas ouvindo e repetindo, como se pensava antes. A legislação brasileira relativa ao currículo da Educação Infantil já incorporou parte dessa ideia ao reorganizar a proposta curricular através de campos de experiências.

Outro aspecto relevante que não pode ser esquecido ao falarmos das aprendizagens infantis são as interações e brincadeiras, defendidas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009, e reafirmadas na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Logo, se as crianças aprendem especialmente através de vivências, interações e brincadeiras, não há como pensar numa educação de qualidade para esse público através do ensino remoto.

FAMÍLIA E ESCOLA: AFINAL, QUE RELAÇÃO É ESSA?

Apesar de, nos âmbitos legais e acadêmicos, ser evidente a necessidade de parceria entre família e escola, não parece ser o que vem acontecendo no cenário brasileiro, como evidenciam inúmeras pesquisas – como os estudos de Costa (2011), Cruz (2007) e Nascimento (2003). O contexto da pandemia colocou uma lente de aumento na fragilidade da relação família-escola, gerando a necessidade de repensar como ela é e de que forma ocorre. Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem pertinentes: as famílias são respeitadas e respeitam as decisões tomadas pela escola? A escola tem se mostrado aberta a acolher e dialogar com as famílias ou tem cumprido um papel autoritário, arrogante e de supremacia diante delas? E as famílias, qual tem sido o seu papel? Monitorar, cobrar e impor ou colaborar, propor e se corresponsabilizar?

Muitas vezes, a escola se furta a discutir seu projeto pedagógico com as famílias, achando que isso cabe exclusivamente a ela e solicitando a presença dos familiares ou responsáveis apenas em momentos muito específicos de reuniões para a entrega de materiais, comemorações ou mesmo para tratar do desempenho ou de algum comportamento inadequado das crianças. Assim, esse projeto não representa de fato a comunidade, o que o torna superficial e ineficaz no sentido de fortalecimento de vínculos entre as duas instituições. Logo, em momentos tão delicados como esse da pandemia, a família não se percebe como partícipe na solução dos problemas pelos quais passa a escola, estando mais preocupada em resolver situações particulares – não ter com quem deixar as crianças para ir ao trabalho, necessitar da alimentação, gastos com a mensalidade etc., que são importantes, mas não exclusivas – do que em pensar um projeto coletivo que ajude a escola a encontrar soluções viáveis aos problemas enfrentados. A escola, por sua vez, via de regra, não tem consultado as famílias sobre suas decisões ou mesmo comunicado quais medidas estão tomando para o retorno às atividades

logo que possível, o que afasta ainda mais os responsáveis pelas crianças. Então, parece haver um descompromisso de uma instituição para com a outra, o que é grave se pensamos na educação como direito universal de qualquer ser humano.

De uma forma ou de outra, a pandemia mostrou que o papel da escola precisa ser repensado com urgência, uma vez que as atividades desenvolvidas por essa entidade não estão sendo consideradas essenciais, como a saúde e a alimentação. Bares, praias, restaurantes, academias e *shoppings* estão reabrindo enquanto as escolas continuam fechadas. As discussões não ultrapassam as perspectivas político-ideológicas de quem é contra ou a favor da reabertura, passando longe dos debates sobre o papel indispensável da educação na vida das pessoas.

COMPARTILHANDO A AÇÃO EDUCATIVA

Pensar em canais de comunicação entre escola e família parece essencial para o rompimento do desencontro que marca as duas instituições, contribuindo, assim, para práticas pedagógicas de maior qualidade para as crianças.

A experiência italiana pode ajudar nesse percurso. Segundo Parrini (2016, p. 77) "confiança, oportunidade e tempo são os principais ingredientes a buscar para que seja favorecido o nascimento do protagonismo ativo e construtivo das crianças". De repente, esse também pode ser o caminho na busca de uma relação de maior cumplicidade entre família e escola.

A confiança é imprescindível em toda relação. Sem confiança, não há como desenvolver e sustentar qualquer atitude séria e responsável para com o outro. Confiança exige entrega, respeito e, acima de tudo, crença nas potencialidades do outro e solidariedade para com ele no caso de algo não sair como esperado no início. Mas como construir uma relação de confiança entre família e escola? Provavelmente, criar canais de comunicação é um passo importante nessa direção, uma vez que não há como confiar sem conhecer, e o conhecimento vem da aproximação, do diálogo, das trocas.

A oportunidade de interagir também merece atenção, se o que se deseja é uma maior proximidade entre família e escola, e traz ao debate a necessidade de planejar e organizar momentos para que esse encontro aconteça de forma cotidiana, e não apenas esporadicamente. Para tanto, as famílias precisam se sentir

acolhidas pela instituição, precisam acreditar que são bem-vindas e necessárias para uma educação de qualidade no âmbito escolar.

O tempo também é um elemento importante quando o assunto é relacionamento saudável e está diretamente conectado aos outros dois. Tempo para se estreitar os laços, para o diálogo sincero, para debater opiniões, ideias, valores... Tempo sem pressa, sem constrangimento, sem verdades absolutas. Tempo de qualidade.

Ainda sobre a experiência italiana, em sua pesquisa de doutorado, Silva (2011) aponta alguns "pontos de luz" para nos orientar a pensar numa participação mais efetiva da família na escola. O primeiro ponto é a corresponsabilidade, que é a responsabilidade em conjunto, é estar disponível para o outro e ter uma atitude corresponsável diante das decisões. Segundo os educadores de Reggio Emilia (apud SILVA, 2011, p. 98), cidade ao norte da Itália, "se a educação é projetar o futuro, nenhum ser humano pode sentir-se só, não envolvido, não responsável pelas ações públicas, neste caso, a educação". Para os educadores reggianos, a educação das crianças, especialmente as menores, não pode ser delegada exclusivamente à escola, ou seja, os pais precisam assumir responsabilidades junto à escola e, se isso não ocorre, é porque a instituição os tornou passivos e precisa repensar sua organização, de forma a incluir as famílias em seu cotidiano.

Para que isso ocorra, entra em cena o segundo ponto de luz, que é o acolhimento, que não se resume à gentileza, mas a uma efetiva prática de comunicação entre todos: crianças, famílias, professoras, funcionários... Trata-se de um acolhimento de ideias, de pontos de vista diferentes, de ser capaz de lidar com saberes e necessidades diferentes, criando pontes ao invés de muros. Para que haja esse acolhimento, a escuta é essencial. Então, cabe pensar estratégias de escuta das famílias, lembrando, sempre e acima de tudo, dos direitos das crianças.

Um outro ponto de luz apontado por Silva (2011) ao se referir à experiência italiana é o sentimento de pertencimento, que é se sentir parte, se tornar parte, ser com, compartilhando ideias, valores, sentidos. Para que haja participação efetiva, a autora aponta duas condições: a vida comum, por meio de presença, troca e diálogo como uma função que biologicamente faz parte do indivíduo; e o contexto, que precisa ser acolhedor e valorizar a presença do outro e do seu modo de ser.

Para isso, são criadas "rotas de aproximação" e é recomendado aos pais e às crianças que "entrem devagar", ou seja, que respeitem os tempos um do outro e

os tempos da escola. Segundo a autora, em Reggio, os pais têm direito de serem informados, escutados e ajudados a superar dúvidas e a confrontar as próprias ideias e teorias relacionadas à educação de seus filhos. Trata-se de uma troca iniciada no período de adaptação que vai se enriquecendo e se tornando mais complexa em cada um dos encontros durante o ano.

CONCLUSÃO

A proximidade entre os dois contextos primordiais de desenvolvimento infantil é fundamental ao se pensar uma educação global e inclusiva. Família e escola se complementam na educação das crianças e, por isso, o diálogo entre as duas instituições é fundamental para pensar práticas pedagógicas que levem em consideração as necessidades, os interesses e o bem-estar dos pequenos.

O presente capítulo procurou refletir sobre essa relação e seus desdobramentos em tempos de pandemia, apontando pistas para a efetivação de uma parceria pautada nas interações, no respeito mútuo, na confiança e na aceitação das peculiaridades de cada um, visando ao fortalecimento de todos ao final deste período que ficará marcado na história da humanidade.

Que todos possam levar desse momento não apenas lembranças tristes, mas, acima de tudo, lições que os tornem pessoas melhores e mais responsáveis pelo mundo.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

COSTA, S. A. da. *Na ilha de Lia, no barco de Rosa*: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CRUZ, R. C. de A. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. A*prender e ensinar na educação infantil.* Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Creche e família na constituição do EU*: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). *Associação criança*: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária).

PARRINI, C. Ocasiões e protagonismo: o saber e o fazer das crianças no cotidiano. *In*: PORTUNATI, A. *Por um currículo aberto ao possível*: protagonismo das crianças e educação. [San Miniato]: Centro Ricerca e Doc. Infanzia; Edição 2, 2016.

SILVA, A. T. G. A. M. *A construção da parceria família-creche*: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança*. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jul. 2008. Tradução Zoia Prestes. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor DIS., S. A, 2000a. p. 139-168.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor DIS., S. A, 2000b. p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. *In*: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor DIS., S. A, 1997. p. 259-407.

ZABALZA, M. A. *Qualidade na educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Escuta às crianças da Educação Infantil em épocas de isolamento social e confinamentos das infâncias

Silvanne Ribeiro

INTRODUÇÃO

A chegada da pandemia nos pegou subitamente, embora o vírus tenha sido detectado em circulação há mais de três meses antes de chegar ao Brasil. Velozmente, o vírus se espalhou por terras brasileiras, apesar do pouco tempo de identificação dos primeiros casos em Wuhan, na China, no início de dezembro de 2019.

Não obstante, é como se, no nosso imaginário, tivéssemos nos valido da nossa proteção, ou da idiossincrasia do nosso povo, habitantes deste particular território brasileiro, como afirma Caetano Veloso (1997, p. 18), no livro *Verdade tropical*: "[...] da ilha Brasil pairando eternamente a meio milímetro do chão real da América [...]". Assim, temos comumente a ilusão de um território incólume, ileso e protegido. De fato, somos isolados pelo idioma português na América Latina castelhana, mas agora também por uma política interna e externa que amiúde não demonstra importância com os nossos países vizinhos, tampouco com sua gente, ainda que, em passado recente, nossas relações diplomáticas apontassem a um civilizado lugar de respeito entre os povos.

Considerando a nossa fé sincrética e o longínquo Brasil do nosso imaginário coletivo, acreditávamos que o vírus responsável pela COVID-19 não chegaria e se disseminaria velozmente por nosso imenso território. Assim, entramos em uma

realidade de pandemia que, por vezes, se aproxima de uma distopia, uma neblina densa que os nossos dias tropicais mais ensolarados não alcançam cessar.

O coronavírus, então, adentrou nas nossas vidas e rotinas sem preparo prévio. Posteriormente, ainda com muito por compreender e lidar, vieram dias tumultuados, desabalados: não demos tempo, por diferentes motivos, às escutas longas e momentos de acolhimento às crianças, porque, como adultos, também fomos atropelados sorrateiramente. É como se a vida nos interpelasse, nos impusesse uma longa viagem de última hora, sem prévio aviso nem tempo para deixar bagagens prontas. E tudo se converteu e tornou-se grave em um ritmo vertiginoso. As crianças pequenas, que ainda estão se constituindo como sujeitos críticos no mundo, em processo de elaboração das dimensões de temporalidade e linguagem verbal, entre outras tantas facetas, também não entenderam. Assim, nos parece urgente escutá-las sempre, escutar, mais ainda, como ação imprescindível nestes estranhos tempos. Compreender seus pensamentos sincréticos tão característicos da etapa, ao passo que também questionamos o que se perguntam, silenciosamente, acerca do que está ocorrendo neste mundo. Daí surge a inquietação: as nossas crianças estão sendo escutadas?

O presente capítulo apresenta uma pesquisa despretensiosa desde o ponto de vista de sua estrutura empírica, impossibilitada de aprofundamento devido às circunstâncias atípicas do atual momento. Sem embargo, explicita no seu propósito precípuo: possibilitar uma escuta possível, ainda que breve, de algumas crianças – possível, posto que o tempo de isolamento social nos afasta de uma relação direta com as crianças, apesar da inviabilidade de proporcionar algum vínculo afetivo, tão necessário às escutas infantis. Além disso, e consequentemente, tais circunstâncias nos levam a uma necessidade de intermediação entre pesquisadora e crianças. Assim, o capítulo objetivou possibilitar escutas às crianças pequenas da Educação Infantil em tempos de isolamento social e confinamentos das infâncias, acentuados na atual crise pandêmica.

E quem são essas crianças? Diversas e plurais, frequentadoras de escolas de Educação Infantil públicas ou privadas, sujeitos de suas histórias e fazedoras de cultura. Construtoras de linguagens diversas e possuidoras do pensamento sincrético, tão característico do desenvolvimento das crianças pequenas e que se sobressai nessa fase pré-escolar,[1] citando o teórico interacionista Wallon (1995).

---

1 A criança mais jovem, no ato da escuta, tinha três anos e dez meses, estando matriculada na pré-escola.

Nessa fase, a criança percebe e representa a realidade de forma indiferenciada, demonstrando isso em linguagem verbal muitas vezes confusa aos nossos ouvidos, já tão rígidos pela vida. Porém, segue Wallon, isso está longe de ser um pensamento inorganizado, pois, na sábia tarefa da evolução humana, as crianças pequenas vão organizando chuvas de informações do seu meio sociocultural, as quais captam, ressignificam e transformam sabiamente em linguagens. Agora, um meio áspero sem suas rotinas e convivências diversas.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), conviver é um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, juntamente com outros cinco direitos: brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se. Tudo isso nos remete à importância da escola de Educação Infantil e sua contribuição ímpar nesse percurso formativo das crianças, a qual deve garantir esses e outros tantos direitos, em parceria com suas famílias e em colaboração com o poder público e a comunidade, como consta na nossa Constituição Federal de 1988.

Assim, é no início da formação humana, no qual o nascimento dessas crianças pequenas foi apenas "um ontem" do ponto de vista biológico, mas longo em apropriações de diversos conhecimentos e apropriações, que as crianças são informadas sobre a chegada do vírus. Como consequência, não puderam ir à escola, brincar com seus amigos e estreitar os vínculos afetivos com sua nova professora e comunidade escolar, pois o ano letivo apenas havia começado. De repente, se viram impedidas de compartilhar as suas novidades naquele espaço tão marcante nas suas vidas – novidades, além disso, tão impetuosamente urgentes para elas, advindas do ineditismo embelezador que captam e significam do seu cotidiano e histórias.

Não houve tempo de despedidas, voltemos a recordar. Os que tiveram essa oportunidade não entenderam a dimensão da gravidade e pensaram que tal despedida fosse um "até logo", como mais uma sexta-feira de final de semana prolongado. Posteriormente, 40 longos dias; depois, meses intermináveis.

Como adultos, pais e cuidadores, também nos vimos imersos em muitos desafios, e o cuidar e educar infantis, princípios indissociáveis e tão básicos da escola da Educação Infantil, conforme consta na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, agora entram nas casas das crianças. Esses princípios passam a convidar, ou melhor, a impor às diversas configurações familiares o desdobramento em inúmeros papéis, entre eles o

relativo à docência, profissão que requer formação comprometida e específica em Ensino Superior.

Mas quem são essas crianças pequenas? O que elas estão sentindo? Conseguem exteriorizar? De fato, as escutamos? Como processam a maneira tão abrupta e, de certa forma, violenta que as separou dos seus pares corriqueiros? De repente, suas rotinas foram mudadas, mas o mundo em construção continua em seus universos, permeados de intensa imaginação, haja vista que o mundo simbólico infantil não se estanca, muito menos necessita nos pedir permissão para seguir.

Em uma busca na internet, em março de 2020, acerca de pesquisas sobre as vozes das crianças neste grave momento de crise sanitária e sociopolítica, encontramos, majoritariamente, temas relacionados a "o que fazer com as crianças", e não as suas vozes ressoantes. Essa ausência de registros sobre escutas das crianças nos mobilizou ainda mais a "procurá-las" e saber sobre como se sentem na ausência da escola e das suas relações naquele importante contexto de desenvolvimento humano.

A escuta às crianças é algo recente e está relacionado à própria concepção de criança, de infâncias, de aprendizagem, de escola, entre outras. Dessa forma, a noção de criança e de infância está atrelada ao contexto e a épocas históricas, e é relativamente recente considerar as infâncias como fenômeno não só biológico, mas também como categoria geracional, estrutural, permanente e sociocultural. (CORSARO, 2011; KRAMER, 1999; QVORTRUP, 2010) Recordemos que, em tempos não tão remotos, a criança era vista como um miniadulto, como uma tábula rasa, desprovida de pensamentos e conhecimentos. Historicamente, as crianças foram silenciadas e disciplinadas, corpos adestrados em um mundo calcado por um prisma adultocêntrico, ainda não superado na sua plenitude. Portanto, a criança como ser sócio-histórico e de direitos, tal como consta na nossa legislação atual, decorre de transformações originadas mundialmente e, também, advindas do processo de redemocratização do nosso país.

A partir das conquistas históricas acerca dos direitos das crianças, a escuta passa a ser necessária e condizente à concepção atual de criança como sujeito sócio-histórico, potente ator social e protagonista de sua vida. Sendo assim, a escuta, algo tão inusual, começa a ser exercitada nas nossas escolas e famílias, mesmo que timidamente. Apesar dos avanços nessa direção, frequentemente falamos para dar ordens e instruções às crianças, mas, muitas vezes, não nos

dirigimos a elas de maneira acolhedora, dando-lhes oportunidades ao debate, exposição e confronto de ideias e argumentação. (RIBEIRO; TEBEROSKY, 2008) O escutar com atenção, que deveria suscitar a origem da palavra, advinda do latim *auscultar*, requer muitas nuances, mas, sobretudo, deve ir para além da dimensão única do audível. A escuta infantil necessita sedimentar-se numa sensibilidade que deveria estar rente ao coração do ouvinte adulto, que, ao mesmo tempo, implica compreender a produção de linguagem do outro e sua existência humana. Assim afirma Bakhtin (2010, p. 99) quando evidencia "a palavra como sempre carregada de um conteúdo e sentido ideológico ou vivencial". O autor ainda sustenta a relevância da palavra nas interações sociais, materializando-se e outorgando sensibilidade ao encontro com o outro.

Além da escuta e de toda a carga que ela evoca, outros pontos nos inquietaram à medida que a investigação foi ocorrendo. Embora não tenham sido possíveis aprofundamentos, considera-se que ainda cabem aqui algumas reflexões: como está sendo o entendimento, por parte das crianças pequenas, acerca das ferramentas tecnológicas e percursos pedagógicos agora impostos pela ausência da escola?

Em texto publicado no jornal *O Estadão*, Teberosky (2020) afirma que a vertente da exclusão digital que a pandemia impõe a grupos sociais menos favorecidos e que carecem de estrutura tecnológica também revela um impacto no que tange à língua. Ao que concerne ao pedagógico, a autora afirma que há determinadas aprendizagens que requerem instrução direta e compartilhada: "os conteúdos cognitivamente opacos implicam procedimentos simbólicos, demandam novas relações entre meios e fins, requerem domínio dos processos, e não só dos resultados". (TEBEROSKY, 2020, p. 21) Sendo assim, além da não escuta às crianças, a autora afirma que há um mecanismo excludente nas aulas virtuais: excludentes desde a dimensão tecnológica e material, limitada no que diz respeito a muitos princípios involucrados na aprendizagem.

Se pensarmos na Educação Infantil, nos chegam relatos de gestores de escolas de redes municipais e particulares que insistem em aulas que seguem formatos fechados e conteudistas – princípios que ferem a própria essência da escola que atende a essa primeira etapa da educação básica e que, além disso, eliminam possibilidades de expansão das experiências infantis. Tais fatos podem incidir, ademais, em entraves diversos para nossas crianças, que também se encontram em plena apropriação linguística. Modelos dessa ordem podem agravar o con-

finamento das infâncias, evidenciando uma não compreensão da função dessa "nova escola" virtual e possível em tempos de isolamento social.

Frente a esse turbilhão de mudanças e impactos na vida das crianças pequenas, na ausência de escolas e suas múltiplas possibilidades de encontros e experiências, seguimos refinando os questionamentos: do que elas sentem falta e saudades? Será que, como cuidadores e professores, estamos escutando as crianças? O que o distanciamento social tem (im)posto para as crianças pequenas? Nesse sentido, essa escuta mobilizou-nos, desde os primeiros dias da quarentena, na tentativa de prover algum espaço para as crianças, atrelado a uma possibilidade de compreensão dos sentimentos e novas rotinas infantis, atribuindo o lugar de fala aos protagonistas em questão.

MÉTODO

Na raiz do exposto anteriormente, procurou-se escutar algumas crianças filhas de alunas universitárias, amigas, colegas, conhecidos, trabalhadoras das quais tínhamos contato telefônico. Dessa forma, foram ouvidas 18 crianças, das quais oito frequentam as escolas particulares e dez escolas públicas, de idades de três anos e dez meses a cinco anos e dez meses, todas matriculadas regularmente na escola de Educação Infantil. Os registros foram gravados pelo(a) principal cuidador(a) das crianças, a saber: pais, mães, avós ou tios. Posteriormente, foram enviados os áudios gravados por telefone através do aplicativo WhatsApp. No presente capítulo, os nomes das crianças são fictícios, para preservar as suas identidades, seguindo os protocolos éticos de pesquisa.

A pergunta, no primeiro contato, foi direta: "você está com saudade da sua escola?" e, considerando uma resposta afirmativa por parte da criança, seguia-se com "do que mais sente falta?". Em continuação, foram solicitadas, tanto para as crianças como para seus(suas) cuidadores(as), informações sobre as rotinas dos infantes na ausência da escola. A segunda pergunta para as crianças foi: "o que você está fazendo para se divertir?". Cabe destacar que a pesquisadora entrou em contato telefônico com os familiares sempre que surgia alguma dúvida ou queria obter alguma informação específica após ouvir os registros.

Apesar de o instrumento utilizado estar dentro de um recorte de conversação orientada, não se considera aqui uma entrevista propriamente dita, uma

vez que, como afirmam Marconi e Lakatos (2002), a entrevista parte de um ou diferentes momentos entre o pesquisador e o indivíduo entrevistado, sob um pano de fundo de perspectiva profissional. Contudo, apesar de os cuidadores das crianças possuírem estreitos vínculos com elas e serem instruídos pela pesquisadora acerca das escutas, eles não são especialistas no assunto. Dessa forma, são considerados aqui mais como parceiros intermediadores da pesquisa, sem os quais não seria possível obter informações através de uma escuta sensível no cenário pandêmico, que limitou o contato entre pesquisadora e crianças. Por outro lado, o vínculo estreitado entre familiares e crianças facilitou a fluência das narrativas. Nesse sentido, afirma a sustentação de Krogh (apud DEMARTINI, 2011, p. 17) sobre o papel do entrevistador nas escutas das crianças: "[...] se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo".

A análise das falas das crianças foi de cunho predominantemente qualitativo e poderá ser apreciada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função dos dados coletados, os resultados apontam para algumas direções. A primeira reside no fato de que quase todas as crianças revelaram, na primeira pergunta, a falta e a saudade dos amigos e companheiros escolares. Assim, alguns exemplos serão destacados com o objetivo de evidenciar tais sentimentos que afloram nas crianças pequenas da Educação Infantil em tempos de ausência de suas escolas.

Quando a mãe perguntou: "*Você sente saudade da sua escola?*", João Pedro, de quatro anos e quatro meses, respondeu com voz embargada: "*Sinto. O que mais sinto saudade é dos meus amigos, porque faz muito tempo que não vou lá na minha escola. Queria muito brincar com eles! A escola está sem ninguém*". Com essa fala final e tom de voz embargado, João revelou um vazio de sentimentos. A mãe complementou, posteriormente, que, ao falar da escola, seus olhos brilharam, mas em seguida a voz foi sumindo. Na mesma linha, Marta, uma criança de quatro anos e dois meses de idade, respondeu: "*A saudade é de tudo! Esse coronavírus é um chato! Não posso brincar com meus amigos, não posso ver a minha pró, não posso correr*".

Ainda na mesma direção, Diana, uma garota de cinco anos e três meses, afirmou: "*Eu estou com muitas saudades da minha escola*". O pai segue: "*e do que mais sente saudade, Diana?*", ao que ela responde: "*dos meus amigos, é claro, né?*", revelando um egocentrismo típico da idade, como se o adulto soubesse o que passa no seu pensamento. E Diana continua: "*Não tenho saudade de nada mais. Só disso, ué! Você sabe*". Posteriormente, o pai revela que nunca havia perguntado sobre isso.

Piaget, no seu grandioso papel de pesquisador, cujo objetivo principal foi desvendar os mistérios do conhecimento e da lógica infantis, já nos revelava que o pensamento egocêntrico, embora se inicie antes, evidencia-se na fase pré-escolar, entre quatro e cinco anos. O pai da criança nunca perguntou sobre sentimentos no isolamento social, no entanto a filha está segura de que ele tem consciência da sua saudade em épocas de não frequência à escola. Piaget (2010) alcunhou e detalhou esse pensamento como "egocêntrico", iniciado no estágio pré-operatório, evidenciando-se nas crianças em fase pré-escolar até, mais ou menos, os sete anos de idade. Embora o próprio autor tenha reconhecido que o termo "egocentrismo" foi mal escolhido, também confessou que não encontrou outro melhor para definir o pensamento infantil nessa etapa evolutiva do desenvolvimento. Para o teórico, nessa fase, não há preocupação da criança em se fazer entender e há uma perspectiva unívoca de que os demais a compreendem incondicionalmente: "O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas 'centrações', ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação desta última". (PIAGET, 2010, p. 319) Desse modo, Diana, como toda criança pequena, apresenta dificuldade de concentrar a atenção em objetos e enunciados que sejam diferentes de si mesma, evidenciando o fato quando se surpreende com a pergunta que o pai lhe faz, pois, segundo ela, seu progenitor já sabe a resposta.

Outra direção que as crianças apontaram acerca de suas saudades foram a falta de espaços e ambientes. Destacamos a narrativa de Jorge, com idade de três anos e dez meses, que afirmou: "*Eu sinto saudades de subir e descer as escadas do pátio com João e Marcos*". E reafirma, num reforço clamoroso: "*é o que mais sinto saudade*". A fala de Jorge toca em dois pontos importantes: o primeiro revela nostalgia da liberdade de espaços amplos e adequados, tão constitutivos dos movimentos e formação infantis. Esse aspecto nos chama atenção se o relacionarmos também com a questão da moradia, posto que nem todas as crianças têm acesso a ingressos econômicos que lhes permitam casas dignas e com condições

básicas para a sobrevivência. A triste desigualdade social que situa o Brasil na sétima posição do mundo, segundo dados do relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2019), é acentuada veementemente na atualidade, pois, sem dúvidas, a pandemia veio agravar as desigualdades socioeconômicas. Com a falta de espaços adequados e amplos, a ausência do convívio com outras crianças e o afastamento físico da escola expressam sentimentos de interrupção e lacuna, tão bem evidenciado nas palavras da criança.

Acerca dos espaços e ambientes, Jorge revela uma relação cercana com essas dimensões da sua escola. Sobre esse tema, Horn (2004) aponta que a organização intencional dos espaços e ambientes potencializa o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Sabemos que a fase pré-escolar é significativa em avanços no que concerne à velocidade, agilidade, força muscular, resistência, ao conhecimento do corpo e desse no espaço que o circunda, entre outros pontos. Contudo, percebe-se que Jorge atribui significado aos espaços da escola relacionando-o também ao ambiente de interação com seus amigos. As interações e brincadeiras, tão necessárias, eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, segundo a legislação para o campo, são evidenciadas no desejo de Jorge no momento de destacar o que sente saudades.

Tainá, de quatro anos e seis meses, pontuou: "*Eu estou triste porque sinto bastante saudade da tia e irmã da Juju*", referindo-se as amigas que representam esses papéis nas brincadeiras de faz de conta que mais gosta de realizar na sua escola. Posteriormente, a avó explicou que Juju é o nome da sua inseparável boneca, e a tia e irmã que a criança se referiu são papéis representados pelas suas melhores amigas da escola. Sobre esses momentos prazerosos para as crianças, Brougère (2001) afirma que a cultura lúdica está relacionada diretamente a essas trocas e constitui-se como produto da interação social. Tal fato é expressado por Tainá ao nos expor por onde passa essa saudade que sente: as brincadeiras de faz de conta com seus pares.

Em épocas de confinamentos das infâncias, impossibilidades de brincadeiras culturais, diante de toda amplidão que o ato de brincar suscita na infância, são campos férteis para a instalação de sentimentos como angústia, incompreensão e nostalgia, como deixam transparecer algumas crianças em suas narrativas.

Assim, a maioria das crianças, mais precisamente 17 das 18 escutadas, independentemente de frequentarem escolas públicas ou privadas, afirmou que o sentimento de saudades da escola nestes momentos aponta para os seus amigos

e as brincadeiras que realizam juntos. Elucida-se uma importante direção para compreensão dos sentimentos infantis, tão bem demonstrados nas falas das crianças. Sobre a relevância das interações nessa crucial fase do desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) afirma, ao longo da sua obra, que o homem é um ser social desde o nascimento, e suas manifestações e aprendizagens acontecem porque existe o outro e o entorno sociocultural. Humanizamo-nos embalados por nossa cultura, e o papel da mediação é fundante nesse processo – sustenta o teórico. Assim, a interação social é base indispensável da constituição do conhecimento humano desde nosso nascimento. E, dessa forma, implica-se a relevância da escola como um lugar de convivências plurais e potenciais na promoção de interações diversas, interações humanizadoras mediadas por um espaço escolar repleto de possibilidades de encontros e experiências. A escola é sentida pelos pequenos como um lugar de "viver com", tal como suscita a origem da palavra "conviver" e como tão sabiamente exteriorizaram em suas narrativas. Ainda no que concerne às interações sociais, corroborando em direção semelhante à defendida por Vygotsky, voltamos a Bakhtin (2003, p. 341), quando afirma: "[...] eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro".

Quando uma criança encontra outra, passa por momentos de observação, eleições únicas, trocas através de diferentes linguagens – corporal, verbal etc. – , sedimentando, assim, suas escolhas em seus pares, que, por sua vez, lhe auxiliarão na constituição da sua personalidade, segurança e autonomia, por exemplo. Esse encontro carrega uma explosão de significados, pois é tangente ao seu eu e ao mundo ao qual pertence, ambos em construções aceleradas. Em épocas de confinamentos das infâncias e limitações de acessos a espaços adequados e contatos com a natureza, a instituição de Educação Infantil passa a ser esse reduto de infâncias possíveis. Possibilita, dessa forma, infâncias plenas ao momento que se gesta em pedagogias relacionais, afetivas, de escuta e humanizadoras.

Outras inúmeras linguagens emanam dos encontros infantis, linguagens próprias das infâncias, suas nuances, seus diálogos, seus sentimentos, seus mistérios, suas diferentes revelações, que evidenciam desejos de estreitamentos de vínculos. Bruner (1984) já nos apontava que as crianças conseguem redefinir as suas ações almejando sua satisfação, e sabemos que, nessa fase, se satisfazem por meio das interações e da brincadeira, como explicitamente está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Segundo o

mesmo documento, de caráter mandatório, as interações e brincadeiras devem compor o eixo norteador curricular da escola da Educação Infantil.

Mesmo quando a criança, no início da sua escolarização e na ânsia de compreender inicialmente o espaço escolar, se sente acuada, haverá a possibilidade de um encontro iminente, uma motivação subjetiva que permitirá formar laços, aprendizagens diversas, sentimentos novos, vivências que constituirão experiências prazerosas. Assim, neste momento em que a escola não é possível, e partindo das respostas das crianças, é plausível constatar que essa falta não será suprida. Pode ser reinventada, quiçá, mas não substituída, porque nossa casa não é e nunca será a escola. É esse outro contexto, tão diferente do nosso lar, mas tão assombrosamente necessário à formação humana.

Oxalá pudéssemos pensar nas crianças sem a perversa desigualdade social. Mas, como não é possível, pensemos ainda mais nas crianças sem comida, sem vestimentas, sem brinquedos, sem tecnologias, sem amigos, sem espaços para exercitar os seus movimentos tão essenciais e constitutivos da sua identidade. Pensemos nas crianças que vivem às margens de um mundo que, desde os seus nascimentos, já lhes marca com discrepâncias acentuadas quanto aos acessos a oportunidades. Traços inadmissíveis da desigualdade cruel já marcam os berços das crianças negras e de origem humilde. Pensemos nas crianças com deficiências, que precisam de todo um suporte de intervenções de profissionais adequados, que agora não é possível na escola. E é desse lugar que emerge outro ponto crucial para a discussão aqui trazida: o próprio conceito e as possibilidades de moradia, marcadamente, são muito diferentes para as crianças que frequentam as escolas públicas e para as matriculadas em escolas privadas no nosso país.

Remetemo-nos, então, à fala de Eduarda, uma criança de quatro anos e oito meses, de classe social menos favorecida, que narra: "*Sinto saudade da escola, muitas saudades. Na minha casa, não posso correr! É apertada. Não tem um monte de brinquedos para brincar como na escola, não tem massinha, não tem meus amigos. Na minha casa, tem móveis e o pai nervoso*". Partindo da escuta sensível, a fala da criança suscita em nós diferentes sentimentos. Eduarda narra um mundo hostil, destacando a imobilidade e rigidez dos móveis e evidenciando o sentimento adulto, caracterizado aqui na figura do seu pai, um sentimento que parece não ser bem-vindo para ela.

E é nessa falta de espaço físico e ambientes adequados que se confinam as infâncias. Mas, na ausência de ambientes permeados de interações diversas com

outras crianças, o que elas fazem? Sobre essa pergunta, uma resposta em particular chama-nos a atenção. Trata-se da fala de Lucas, uma criança de cinco anos e quatro meses: "*Tenho muitas saudades da minha escola, não faço quase nada, espero o tempo passar e rezo baixinho para que chegue logo o dia do encontro com meus amigos*". Ainda sobre essa pergunta, 88% das crianças e seus(suas) cuidadores(as) citaram o uso de eletrônicos em diversos momentos do dia como atividade principal de diversão e entretenimento no isolamento social – dado preocupante, uma vez que sabemos dos impactos negativos do excesso de uso de telas e da falta e/ou precariedade de interações cotidianas diversas, principalmente na infância. Sobre tal aspecto, o sociólogo e filósofo Baudrillart (1992), embora não tenha abordado diretamente as infâncias, advertiu-nos acerca do impacto negativo dos jogos de simulacro e realidade virtual nos processos criativos e sociais dos sujeitos. Pensando em crianças pequenas, como indivíduos em formação e que, ademais, estão em plena construção do pensamento simbólico, podemos prever consequências desastrosas da utilização desmedida desses jogos e dispositivos.

Regressando à primeira pergunta da pesquisa, os diferentes posicionamentos nos remetem ao que a etimologia da palavra "saudade" já nos revelava: solidão e desamparo. Uma solidão da falta que aperta o peito, uma solidão de entendimento desse corte abrupto, da suspensão da vida por um vírus invisível aos nossos olhos, mas tão visível ao coração e às linguagens das crianças. Acerca das narrativas, Kishimoto (2007) afirma que, como forma de discurso oral, elas descrevem sequências de fatos do passado, real ou imaginário, e é essa sequência que veicula o significado – um significado que agora vai buscar sentido em um mundo diferente em demasia do que as crianças tinham e que, em grande parte dos cotidianos infantis, era vivenciado e experienciado nas escolas da Educação Infantil.

Muitas dessas crianças pequenas mostram indignação com o vírus, não na dimensão do perigo real que ele pode causar – haja vista que essa dimensão é complexa e subjetiva para elas –, todavia pelo que, por ora, o vírus foi capaz de fazer: obrigá-las a se apartar do que lhes dá prazer, o estar e brincar com outras crianças em espaços que assim lhes permitam vivenciar a plenitude das infâncias. Em tempos de confinamentos dessas infâncias, por diferentes motivos já mencionados aqui, a escola da Educação Infantil passa a ser esse lugar essencial

de convívios, encontros e experiências diversas que as crianças tanto anseiam e almejam.

Por fim, destaca-se a fala de uma das crianças escutadas, Davi, de quatro anos e um mês, que afirma que "*as aulas são ruins porque têm muito blá-blá-blá*", mas que sente saudade dos seus amigos. E segue na sua narrativa sincrética: "*A culpa é dos meus amigos que a escola fechou, eles disseram que o coronavírus existe, mas não existe*". Davi continua expressando o seu pensamento e inconformismo numa linguagem que mescla o real e o imaginário, tão presente nas narrativas fantásticas dessa idade: "*O coronavírus não existe, inventaram isso para fechar a escola, ele [referindo-se ao vírus] ficou do lado de fora do portão*". Ao mesmo tempo, diz, do seu modo, ter saudades da escola, ainda que as aulas sejam chatas e sem sentido para ele.

Essa fala, como todas as outras, move-nos. O mundo simbólico infantil, mais uma vez, busca sábios subterfúgios para evadir-se de um mundo interrompido. A criança, muito sabiamente, não solicita permissão para viajar a um mundo possível, de modo que sua imaginação possibilita uma infância feliz e desejável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentou como objetivo possibilitar escutas de crianças pequenas da Educação Infantil em tempos de isolamento social e confinamentos das infâncias, agravados na atual crise pandêmica.

Devido às restrições do atual momento, o método residiu em uma escuta orientada pela pesquisadora aos principais cuidadores das crianças e registrada em áudio. A análise foi predominantemente qualitativa e os resultados nos apontaram algumas direções que nos permitem uma maior compreensão dos sentimentos infantis. A principal delas reside no fato de que a maioria das crianças pequenas afirmou sentir saudades da escola. Esse sentimento revelou diferentes matizes, percebidos através das narrativas: angústia, chateação, irritação, espanto, frustração, nostalgia, solidão, desamparo, incompreensão, entre outros. Embora não tenha havido contato físico da pesquisadora com as crianças, essa percepção foi constatada nas diferentes palavras, jeitos e tons notáveis nas suas falas – um sentimento de falta apontado, em sua maioria, como a ausência de "conviver" com seus pares.

Outra direção revelada por algumas crianças consistiu em uma queixa acerca da falta de espaços e ambientes comumente proporcionados pela escola da Educação Infantil. Ademais, uma direção preocupante aponta que, na ausência da frequência física à escola, há um uso desmedido de dispositivos eletrônicos como principal forma de entretenimento e diversão.

Mais do que nunca, é importante que reflitamos sobre as infâncias, que, há muito, antes mesmo da disseminação do vírus da COVID-19, se encontram confinadas, sem liberdades e espaços urbanos seguros, sem brincadeiras de rua, sem o esplendor da natureza ao alcance diário, com um número significativo de trabalho infantil em ascensão, com informações de qualquer ordem de fácil acesso às crianças e sem resguardo por parte dos adultos, desconsiderando as especificidades dos tempos humanos, entre outros chamativos pontos. O quadro se vê agravado pelas ausências de escolas para as crianças que ainda podem ter acesso a esse importante contexto de desenvolvimento. Essa instituição formal acabou sendo, na contemporaneidade – ou ao menos deveria ser –, o espaço legitimado para as crianças também vivenciarem suas infâncias em suas plenitudes, um espaço de união dos pequenos, conforme vimos nas suas falas, lócus de junções, encontros e conflitos diversos e em diferentes intensidades, auxiliador da sua constituição e posicionamentos como sujeitos críticos e reflexivos.

É importante aqui um adendo referente à volta escolar em plena pandemia. Não somos a favor de uma volta às aulas sem as medidas de segurança necessárias às crianças, aos profissionais de educação e familiares. Tal como conhecemos a complexidade das escolas e as suas diferentes caracterizações no nosso imenso território brasileiro, não vemos, por ora, um retorno completamente seguro, sem a vacinação em massa e/ou medicação comprovada cientificamente contra o coronavírus.

Também cabe retomar que, embora o foco inicial da pesquisa não tenha sido os processos de aprendizagens das crianças através de mecanismos tecnológicos de aulas remotas instauradas pela pandemia, ao tecer este texto, surgiu a reflexão acerca da exclusão digital e pedagógica que o atual momento pandêmico vem a impor. Nesse sentido, nunca é tarde para recordarmos que a escola é uma prática social em sua essência. Na suspensão dessa prática, é impossível uma transposição da escola e de tudo que ela contempla para uma tela de computador. Ademais, como também sabemos, a função da Educação Infantil não é a mesma do Ensino Fundamental, não sendo pertinentes modelos de aulas con-

teudistas que ferem os princípios políticos, éticos e estéticos da etapa. Com isso, não queremos afirmar que esse tipo de prática caiba para as crianças do Ensino Fundamental. Necessitamos superar, definitivamente, modelos reduzidos à transmissão de conteúdos em qualquer etapa da educação. Não obstante, esse tipo de prática insiste em persistir também com as crianças pequenas, conforme apontam algumas pesquisas e relatos de professoras sobre o atual contexto de aulas remotas.

Ao ouvir as narrativas infantis, conclui-se que as crianças precisam ter espaços de escuta e de acolhida para reelaborar seus sentimentos dentro do atual contexto de isolamento social e ausência física da escola. Além disso, constata-se que a escola é um essencial espaço de convívios prazerosos, interações diversas e brincadeiras para elas.

Ainda afirmamos que, independentemente da classe social, as crianças apontaram a falta dos seus pares de brincadeiras e convívio como a principal saudade. Cabe recordar que as crianças trazem, em suas linguagens e narrativas, experiências oriundas de suas realidades cercanas e socioculturais. Embora essa relação entre linguagem e meio sociocultural não tenha sido o objetivo de análise do estudo, nem tenha sido possível esgotar neste texto tudo o que nos foi revelado, as narrativas infantis evidenciaram tais variáveis, observadas em diferentes trechos das falas.

Também é importante salientar que as escutas foram realizadas no início da pandemia, quando ainda os 40 dias corridos eram a expectativa do isolamento social. Caberia uma nova pesquisa para dar vozes a essas e outras crianças, posto que o tempo longo e inesperado de isolamento nos convoca a novas escutas. Registra-se, outrossim, um chamamento para mais investigações que deem espaços às vozes das crianças com o intuito de romper com a recorrente postura de falarmos *por* e *para* elas e de pouco escutá-las. Nesse sentido, caberiam ainda estudos sobre o que as crianças pensam sobre os encontros virtuais proporcionados por algumas redes municipais, conforme temos registrado.

Finalmente, constata-se a importância de seguirmos lutando pela ampliação de escolas públicas e de qualidade na Educação Infantil. Que essas instituições sejam sempre um lugar de resistência das infâncias, como nos aponta o crítico social Neil Postman (1999) no seu clássico livro *O desaparecimento da infância*. Lutemos para as crianças serem escutadas! Elas são autoras potentes para a não permissão da descaracterização das infâncias e de espaços democráticos que as

escolas ainda podem proporcionar e ampliar. Em tempos de pandemia, retrocessos em políticas públicas e escassez de investimentos em diferentes áreas, entre elas a educação, há muitas frentes de lutas para seguir e resistir.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 8 jul. 2020.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Traduzido Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRUNER, J. La intención en la estrutura de la acción y la interación. *In*: BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, 1984. p. 101-115.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI,. Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-25.

HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal. São Paulo: Graphia Editoral, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. *Sobre o PNUD*. [*S. l.*], c2020. Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us.html. Acesso em: 10 jul. 2020.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, S; TEBEROSKY, A. Extracción y segmentación de palabras y alfabetización inicial. *In*: DÍEZ-ITZA, E. (ed.). *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. 32. ed. Oviedo: Gráficas Covadonga, 2008. v. 32, p. 357-362.

TEBEROSKY, A. Ensinar e aprender com distância social. *O Estadão*, São Paulo, 30 abr. 2020. Disponível em: https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,ensinar-e-aprender-com-distancia-social. Acesso em: 2 jun. 2020.

VELOSO, C. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. *As origens do caráter*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Pra não dizer que não falei das flores:[1] escuta de crianças no contexto da pandemia da COVID-19

Leila da Franca Soares
Cilene Nascimento Canda
Maiza Maciel Chaves

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, no ano de 2020, alterou as configurações sociais, econômicas e sanitárias de toda a população mundial, obrigando-a, entre tantas outras medidas, a permanecer em casa e a exercer o distanciamento social. Desse modo, os encontros presenciais, as interações, o lazer em grupo e o cotidiano escolar, como eram até então conhecidos, passaram a funcionar como o estranho nas nossas vidas. É nesse contexto, com as escolas da Educação Infantil fechadas, sem a possibilidade de as crianças brincarem e interagirem com seus colegas, sem poderem encontrar com suas professoras, que nos dedicamos a pensar sobre como elas estão reinventando as suas rotinas, estabelecendo vínculos e construindo suas aprendizagens, fazeres e descobertas.

Olhar para as crianças considerando o atual contexto é legitimar que "[...] não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico". (COHN, 2009, p. 50) Em contexto de isolamento social, perguntamos: o que fazem as crianças no tempo pandêmico? Sentem falta da escola? Do que mais sen-

1 Referência à canção "Pra não dizer que não falei das flores", de Geraldo Vandré, 1979.

tem falta? O que expressam a respeito dos vínculos sociais e afetivos rompidos no período de isolamento social? Há, por outro lado, por parte das escolas, modos de se conectar com as crianças nesse contexto pandêmico? O que pensam as crianças sobre este período de pandemia que estamos vivendo?

De fato, as nossas interrogações, em primeira instância, nos levam a considerar que as crianças da cidade de Salvador, na Bahia, assim como em todo o território nacional, vivem infâncias diferentes em condições sociais, econômicas, culturais, psicológicas e, dessa maneira, os impactos sofridos por estarem confinadas em casa, sem dúvida, são distintos. No tempo em que o *slogan* #FiqueEmCasa – recorrente nas redes sociais, veículos de comunicação governamental e de imprensa – é necessário, o que dizer das crianças para as quais a casa, muitas vezes, é a rua e, por outras vezes, a escola é o lugar onde encontram alimento, segurança, afeto, diálogos, escuta e possibilidades de vislumbrar outra realidade de vida? Milhões de crianças brasileiras vivem em realidades perversas, morando, muitas vezes, em um só cômodo com toda a família, sem saneamento básico, sem a possibilidade de transitar por outros espaços, sem material escolar, sem concentração necessária para o processo de aprender e sem alimentação adequada e suficiente.

Por outro lado, observamos também crianças que vivem numa realidade completamente oposta às situações relatadas anteriormente, mas que nem por isso deixam de nos causar questionamentos a respeito das suas rotinas nesse atual contexto pandêmico, por conta das preocupações familiares a respeito das suas aprendizagens. Nesse caso, percebemos que há uma inquietação e priorização em relação aos conteúdos escolares e uma não percepção sobre as valorosas aprendizagens provenientes do cotidiano, da vida e, inclusive, as que poderiam advir da pandemia da COVID-19.

É tempo de revisar o significado de escola, de aprender, de ensinar, de ser e de ampliar consciência crítica na medida em que questionamos se o padrão tradicional de lidar com as crianças será rompido e se as práticas da Educação Infantil serão reinventadas de modo a atender às necessidades das crianças, e não somente as de proteção, cuidado e preparação para o Ensino Fundamental. É tempo de reinvenção, causada pela pandemia, a qual Boaventura de Sousa Santos define como uma "cruel pedagogia do vírus", apontando as possibilidades de reconstrução de uma nova vida e afirmando que "o futuro pode começar hoje!":

> A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (SANTOS, 2020, p. 29)

Pensar em alternativas ao modo de viver e, no nosso caso, repensar práticas pedagógicas da Educação Infantil é provocar reflexões sobre o atual momento e as necessidades das crianças em primeiro plano, uma vez que não será possível implementar currículos e conteúdos na volta à escola como se o mundo fosse o mesmo. O fato é que encontrar as respostas sobre o que fazem as crianças, o que gostariam de falar nesse tempo, o que sentem, se gostariam de manter ou não os laços escolares representa, sem dúvida, a necessidade de escutá-las:

> Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos, desconfortos. (FRIEDMANN, 2020, p. 132)

Compreendemos, assim, que o direito de falar e de ser escutado é a base do nosso conhecimento sobre a criança e da construção de linguagens, vínculos e culturas, como modo de pensar e agir no mundo com autonomia e igualdade de oportunidades. Esse é o ponto-chave deste texto, ao nos interrogarmos a respeito das vozes desses sujeitos, neste momento tão difícil, delicado e inesperado para todo o planeta.

Assim, na tentativa de escutar as crianças sobre o contexto pandêmico causado pela COVID-19, nos dedicamos a investigar a realidade de uma professora e crianças do grupo 4, nos turnos matutino e vespertino, com 23 alunos em cada turma, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Salvador. O que as crianças revelaram? O que contaram sobre as suas experiências de isolamento social no período pandêmico? Sobre essas e outras questões, esboçamos este estudo tendo como base o campo da pesquisa com crianças, compreendida como

investigação que "assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico". (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54)

No mais, as pesquisas com crianças têm ganhado significativa expressão no campo da sociologia da infância e, por serem abertas e interativas, "permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância, com profundidade, riqueza e realismo da informação e análise". (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 55) Assim, para dar conta de entender o cotidiano das crianças com profundidade e riqueza de informações, optamos pela relação direta entre educadora-pesquisadora e um grupo de crianças de quatro anos da Educação Infantil, em contato mediado por aplicativo tecnológico de comunicação a distância. Os resultados desta investigação estão organizados da seguinte forma: 1. esta introdução, com as devidas problematizações ao tema; 2. "Os caminhos teórico-metodológicos da investigação"; 3. "O lugar da fala das crianças: impressões iniciais"; 4. "O que escutamos das crianças: algumas escritas possíveis"; e 5. "Considerações finais".

OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Em pesquisas tradicionais, as crianças são vistas como incapazes de falar e interpretar, limitadas, bem como "foram constituídas como simples objeto de conhecimento, coisificadas no esforço de objetivação". (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 55) Na via contrária a esse posicionamento, o campo da sociologia da infância vem avançando bastante e ampliando o olhar sobre a participação da criança na investigação, na visão de Sarmento e Gouvêa (2008), como sujeito protagonista e com estatuto epistemológico próprio e em construção. Os estudos de Clarice Cohn, no campo da antropologia da criança, também têm apontado caminhos consideráveis no âmbito do entendimento da criança, de como esta tem ganhado legitimidade nos estudos e pesquisas realizados sobre elas, pois

> Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo

> competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre eles. (COHN, 2009, p. 21)

É nesse sentido que o horizonte teórico-metodológico eleito para tal investigação parte do entendimento da criança como ser ativo, portador de direitos, produtor de culturas, protagonista da aprendizagem e sujeito de linguagem. Logo, a criança é sujeito de fala e de significação, capaz de refletir, opinar, efetuar escolhas e compartilhar entre seus pares. Assim, tendo como norte tal pressuposto, escolhemos a pesquisa qualitativa como modo de valorizar e validar dados e elementos da realidade. A pesquisa qualitativa interessa-se por resultados baseados em dados da oralidade e produção do sentido pelos sujeitos da investigação e das situações do cotidiano estudado. Nesse contexto, destacamos a pesquisa com crianças por ser o campo que melhor se afigura na investigação, visto que buscamos acessar e analisar o que elas estão pensando e expressando no período de isolamento social, sem perder de vista a compreensão de que:

> As crianças são atores sociais que se apropriam, reinventam, negociam, compartilham e produzem o seu próprio jeito de estar no mundo, ou seja, a sua própria cultura. A produção infantil não é, portanto, a simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância, da sociedade e do lugar em que vivem. (CANDA; SOARES; ZEN, 2018, p. 147)

É nesse sentido que nos propusemos a pesquisar as experiências das crianças na pandemia, a partir da mediação de uma professora da Educação Infantil e do seu contato cotidiano com as crianças a partir de aplicativos tecnológicos de envio e recepção de mensagens. O meio de comunicação a distância com a professora e os colegas oportuniza um novo modo de interagir para as crianças, escolas e famílias e requer acolhimento à sua voz, pois o desejo de fala é legítimo e necessário, além de representar uma mudança abrupta nas relações. Assim, afirmamos a necessidade de criação de meios e instrumentos de investigação das vozes e sentidos produzidos, pois, “se as crianças interagem no mundo adul-

to porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista". (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353) É nessa busca que nos lançamos ao "[...] desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos" (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351), que se torna ainda mais complexo em tempos de pandemia. Neste texto em específico, apresentamos resultados parciais da fase exploratória de uma pesquisa com crianças que se inicia no contexto de pandemia (primeiro semestre de 2020) e em interação com um CMEI da cidade de Salvador, através de uma entrevista semiestruturada com uma professora da Educação Infantil que participou de todas as fases da pesquisa.

Buscar um foco da investigação para as falas das crianças é um passo importante no campo das pesquisas com elas, sendo também um complexo desafio posto aos pesquisadores no momento de pandemia, pois questões como estas aparecem como dilemas a serem resolvidos: como estabelecer o contato a distância com as crianças? Como promover o vínculo e a confiança, elementos tão necessários a esse tipo de investigação? Nesse sentido, os caminhos metodológicos foram definidos a partir da parceria com uma professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, quando foi possível acompanhar, ainda que a distância, o contato, a mediação e o vínculo com as crianças.

Assim, as crianças de quatro a cinco anos foram definidas como interlocutoras principais da pesquisa, juntamente com a professora, que é a mesma da turma dos turnos matutino e vespertino, com vistas a uma melhor compreensão da importância de aprender a escutar sobre como as crianças estão vivendo e interagindo na pandemia, tendo como princípio uma postura ética das pesquisadoras, conforme Adriana Friedmann (2020, p. 143) anuncia e provoca:

> A partir do momento em que se começa a ter consciência de escutar e de observar crianças em seus contextos e territórios cotidianos espontâneos, sem a interferência dos adultos, instaura-se o desafio de uma mudança de postura ética e metodológica; não mais partir de verdades universalmente reconhecidas pelo mundo adulto a respeito das crianças, mas considerar e aprender a escutar e a decifrar o que elas vivem, sentem e pensam, a partir de suas próprias vozes.

Assumimos o compromisso ético de informar a respeito da realização da pesquisa, bem como de coletar e traduzir as informações fornecidas de modo a acolher o que diz a criança, evitando deturpações e violências no tratamento dos conteúdos de suas vozes. Tal posicionamento está implicado com o cuidado ético, elemento basilar da pesquisa com crianças, pois entendemos que:

> O cuidado ético que devemos assumir nesses processos de dar voz e escutar as crianças tem a ver com respeitar seus tempos, seus espaços, sua intimidade, suas emoções, suas escolhas; estarmos abertos para acolher suas essências, seus potenciais, aceitar suas limitações e preferências. Todas essas atitudes são fundamentais para não violentar seus mundos. (FRIEDMANN, 2020, p. 141)

O LUGAR DA FALA DAS CRIANÇAS: IMPRESSÕES INICIAIS

Este é o momento da pesquisa que revela as vozes das crianças de quatro a cinco anos de um CMEI da cidade de Salvador. Vale registrar que a professora é a mesma para as duas turmas que participaram da investigação, a qual também assume a autoria do texto, no modo de partilha dos dados e das conversas realizadas com suas turmas.

É importante registrar ainda que, para iniciarmos a análise dos dados empíricos produzidos na escuta sensível, princípio e procedimento primordial da pesquisa com crianças, é necessário contextualizar as condições de interação entre escola, educadora e criança para, em seguida, elucidarmos aspectos relevantes para a ambientação da pesquisa. Vejamos como essas situações se configuraram no cotidiano desse grupo.

Após a suspensão do funcionamento das escolas no contexto pandêmico, a equipe escolar buscava entender, em seu primeiro mês de situação atípica, o que estava acontecendo e o que estaria por vir, bem como que rumos seguiriam. Assim como toda a sociedade, a equipe pedagógica não estava munida de muitas informações quanto ao tempo que passariam em isolamento social. Foi necessário um período de silêncio, inicialmente, para observar, colher informações sobre o assunto e tentar entender o contexto, para que fossem tomadas as decisões quanto à forma de contato virtual possível, com vistas à manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias em tempos de distanciamento social.

A opção mais viável para a comunicação entre escola e famílias foi a formação de grupos de todas as turmas no WhatsApp, através do contato telefônico dos responsáveis pelas crianças. Com isso definido, a equipe escolar, sob a mediação da gestão, passou a pensar no modelo de funcionamento desses grupos para que os objetivos da escola não se perdessem. Primeiramente, as famílias foram consultadas e, em seguida, as crianças, quanto a esse novo modo de interagir, conviver e aprender, causando muitas dúvidas, questões relativas à conectividade das famílias e educadoras, bem como as descobertas e reflexões por parte da equipe escolar. Constam evidências desse processo nas informações fornecidas oralmente, em entrevista semiestruturada, pela professora, caracterizada também como sujeito da pesquisa e uma das autoras deste estudo. Essa condição de ser professora-sujeito-pesquisadora é privilegiada no sentido do contato direto com as crianças, tendo um círculo de vínculos afetivos que favorece a aproximação com o campo pesquisado. Do mesmo modo, o lugar de refletir, registrar e escrever sobre essa nova realidade social possibilita à pesquisa um olhar investigativo sobre a prática educativa. Um trecho da entrevista da professora aponta para uma compreensão de sujeito e pesquisadora de modo imbricado:

> *De imediato, me peguei a pensar nos pequenos. Estavam tão animados com a volta às aulas, o reencontro com os colegas e com a equipe escolar, a mudança de grupo, nova sala, novas curiosidades e descobertas. O que estariam pensando nesse momento? Quais as indagações acerca do mundo social diante do novo contexto? Me perguntava também: o que tudo isso alterará na instituição escolar, sobretudo na Educação Infantil e nas crianças no que se refere às suas rotinas?*

Após essa contextualização do cenário e dos anseios da professora a respeito das primeiras impressões em relação aos impactos da pandemia na Educação Infantil, a equipe escolar se dedicou a compreender as formas possíveis de contato com as crianças. Ou seja, decidida a realização do contato e da comunicação virtuais, como isso ficou configurado? Na entrevista, a professora esclarece:

> *Com as crianças 'conectadas', decidi que aquele instrumento seria uma porta aberta de comunicação entre eu e elas de forma livre, onde conversaríamos sobre o que elas quisessem, e não somente sobre o que fosse postado no grupo relativo a atividades pedagógicas, dicas etc. Então, apostei na fala de Manoel de Barros, quando ele diz: 'Acho que a criança é mais poeta porque ignora as receitas. Ignora as prescrições.*

Essas ignorâncias subtraem as crianças do regulamento, do sério', e resolvi segui-las, fugindo do sério que o momento impõe, buscando escuta e diálogo, para manter o vínculo e aprender sobre suas vivências, necessidades, anseios, nesse momento.

Passadas as inquietações iniciais e a adaptação das crianças ao novo formato de relação com colegas e professora, optou-se por garantir momentos de muita escuta e atenção em relação às crianças, protagonizadas em suas falas. As conversas, aqui definidas como estratégia de produção de conhecimentos sobre/com as crianças, foram permeadas por atos de curiosidades, imaginário, conhecimento, dúvidas e sentimentos sobre o cotidiano. Isso confirma a compreensão de que a criança participa, acessa, compreende e dá sentido a tudo que vivencia em seu contexto sociocultural.

Do mesmo modo, tais questões nos levam a pensar em estratégias criativas e diversificadas para chegar à criança em nossa investigação participativa, sendo possível atuar com

> um conjunto de materiais, que designaremos por material de estímulo, os quais poderão utilizar-se como elementos indutores da troca de informações, que permitem ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade e promover a discussão acerca de temáticas relevantes para a investigação em curso. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 61)

A escolha dos materiais de estímulos foi feita pela escola. Como forma de estabelecer a comunicação inicial com as crianças, foram realizadas a produção e a postagem de um vídeo divertido no qual uma personagem, interpretada por outra educadora, conversou com as crianças sobre o momento de forma leve e divertida, servindo também como elemento de sensibilização da criança a participar desses momentos interativos que integrariam a docência e a pesquisa nesse novo formato mediado por tecnologias.

Logo em seguida, foi postado também um vídeo institucional com as boas-vindas da gestão escolar e com orientações para os(as) responsáveis sobre o funcionamento e os combinados com as crianças a respeito das regras do grupo virtual. A partir de então, iniciou-se uma nova forma de interação, na qual professora e crianças podiam se ver e se comunicar umas com as outras, con-

versando, sugerindo atividades diversificadas, contando histórias, dando dicas culturais e informes por parte da escola; como também compartilhando ações feitas pelas crianças na pandemia, assim como suas impressões, dúvidas e ideias sobre o referido contexto, conforme veremos a seguir.

O QUE ESCUTAMOS DAS CRIANÇAS: ALGUMAS ESCRITAS POSSÍVEIS

A professora, atuante tanto como sujeito da pesquisa na condição de educadora dessas crianças quanto como pesquisadora, revelou que teria muito a analisar e compartilhar sobre suas experiências, nomeadas por ela, em entrevista, como "*Diálogos deliciosos com as crianças no momento de pandemia e distanciamento social*". O foco de análise dos dados produzidos e a apresentação dos resultados alcançados assentam-se justamente nessas trocas entre educadora e crianças, ou ainda nas falas soltas e dispersas das crianças que revelam queixas, angústias, saudade, entre outros sentimentos e informações sobre o seu cotidiano na pandemia:

> *Durante todo o tempo, a saudade tem permeado as nossas conversas, sempre associada ao sentimento de amor, carinho e falta do ambiente escolar. As crianças perguntam sobre quando voltarão para a escola, como estão os coleguinhas e membros da equipe escolar, e algumas até fazem planos para o momento do reencontro. Perguntam também sobre objetos presentes na sala de aula. Falam sobre a pandemia, o vírus, trazem informações sobre cuidados e prevenção; relatam as mudanças no cotidiano causadas pela pandemia. E de forma encantadora, se reinventam, se adaptam, mas mantendo a essência infantil.* (Professora)

A partir de agora, nos dedicamos a saber sobre essas conversas de maneira mais aprofundada. Afinal, o que elas contam com suas próprias palavras? Como podemos observar as vozes das crianças? As vozes das crianças que foram escutadas, a partir da mediação da professora da turma, reafirmam e revelam um pouco da sensibilidade infantil, dos vínculos sociais e as formas de apreensão de mundo. Para analisá-las, organizamos três categorias de análises a partir do olhar, da fala e da escuta das crianças. Assim, o contexto pandêmico serviu como referência para essa formulação, uma vez que percebemos que as falas das crianças apresentaram expressão de afetos, saberes, curiosidades e aprendizagens próprias do período de distanciamento social em que estamos vivendo.

Além disso, as crianças evidenciaram em suas falas que, assim como os adultos, elas se encontram no processo de elaboração sobre o que é a COVID-19, suas implicações, seus impactos a respeito da vida, no modo de se relacionar com os outros, no cotidiano e com os sentimentos oriundos desse momento. Dessa forma, as três categorias de análise a seguir foram formuladas a partir de reflexões sobre a infância, a criança e o contexto pandêmico causado pela COVID-19: 1. Ditos e fazeres das crianças na pandemia; 2. Relação das crianças com a professora e os colegas em tempo de pandemia; 3. Revelações das crianças sobre as ações pedagógicas virtuais no contexto pandêmico.

A primeira categoria, "Ditos e fazeres das crianças sobre a pandemia", refere-se às falas das crianças a respeito da quarentena imposta à população devido à pandemia causada pela COVID-19, as indagações, curiosidades, saberes, descobertas sobre objetos, termos e situações específicas e originadas nesse tempo. Diz respeito, ainda, aos fazeres e aprendizagens, além dos modos de comportamento próprios desse tempo. Os elementos dessa categoria ficam nítidos em alguns trechos das conversas entre as crianças e sua professora, como, por exemplo: "*Minha pró, está tudo bem? E essa quarentena?*", ou ainda "*Está usando máscara?*". Assim, as crianças vão dando indícios de que estão tomando conhecimento, assimilando e até emitindo suas opiniões a respeito dos impactos em relação às mudanças do seu cotidiano no momento em que expõem, inclusive, o seu gosto sobre o uso da máscara, distribuída pela escola e entregue às famílias. "*Eu gostei da máscara!*".

É perceptível também a assimilação das crianças a respeito da necessidade do uso da máscara nesse momento. Dessa forma, vão reafirmando que participam ativamente das mudanças culturais, assim como vão encontrando espaços de elaboração de uma nova realidade. "*Pró, tu tá bem? Onde você está? Está em casa? Tem que usar máscara quando sair, viu? Eu estou usando a minha!*". Esses trechos também nos revelam sobre as aprendizagens que estão construindo, assim como estão tentando elaborar sobre novas formas de comportamentos sociais que influenciam diretamente os modos de acessar saberes e partilhar experiências.

Outro aspecto importante a ser salientado diz respeito ao cotidiano das crianças em relação ao contexto pandêmico. Assim, elas deixam pistas e revelam sobre suas descobertas, invenções e reinvenções: "*Eu desenhei na parede, arrumei as minhas atividades do outro ano em uma pasta junto com minha mãe*", "*Sabe, pró, gosto de descobrir coisas, fazer experiências e também gosto de ler li-*

vros", "*Tenho feito coisas com minha mãe; hoje estamos fazendo hambúrguer, e eu pude ajudar na sopa!*", "*Hoje brinquei de boneca com meu pai, brinquei com a piscininha com água de verdade e dei banho de verdade, enxuguei*". As falas revelam a diversidade de ações realizadas pelas crianças em período de isolamento, denotando a compreensão de que a criança cria meios e estratégias para compreender e interagir com o mundo.

A segunda categoria, intitulada "Relação das crianças com a professora e os colegas em tempo de pandemia", expõe as vozes das crianças a respeito dos cuidados, da afetividade e dos sentimentos em relação à professora e aos colegas do grupo no contexto pandêmico. Trata-se de uma categoria que acolhe lembranças e memórias afetivas em relação ao tempo em que os encontros aconteciam de modo presencial, assim como inclui os desejos em relação aos colegas e às professoras em um tempo futuro, pós-pandêmico. Expõe, ainda, solicitações e negociações a respeito de resoluções de situações de conflito das crianças para a professora.

Na articulação entre as vozes dos sujeitos e essa categoria, é possível destacar falas das crianças como, por exemplo, "*Quando essa coronavírus passar, vou contar a meus amiguinhos que o urso panda na China come bambu*", "*Boa tarde, minha pró, como você está?*", "*Pró, meu amor, você está bem? Te amo! Saudade*", "*Beijo, pró, te amo!*" e "*Minha pró, sabe aquele carrinho de boneca que tem em nossa sala? Aquele que estava quebrado em cima do armário. Eu quero brincar!*". Com isso, ainda fica notória a expressão do sentimento de saudade entre eles, dos brinquedos, além das suas aparentes preocupações quanto à saúde e ao bem-estar da professora.

A saudade, vale salientar, realmente estava presente no dia a dia dos "*Diálogos deliciosos com as crianças no momento de pandemia e distanciamento social*": a recorrência de expressões de carinho e de afeto com as outras crianças e, especialmente, com a professora era um aspecto notório. Apesar do isolamento social, os vínculos de afetos se mantiveram, de certa forma sendo sustentados pelas conversas no WhatsApp, veículo de comunicação que as crianças demonstravam perceber que, no tempo pandêmico, seria uma solução ou a possibilidade de cultivar os laços de amizade construídos. "*Oi, minha pó, tudo bem? Cadê meus coleguinha?*", "*Oh, minha pó, eu tô com saudade de você! Eu quero ver você!*", "*Minha pó, cadê meus amiguinhos?*", "*Tô morrendo de saudade, pró!*", "*Você tem o telefone de Maria? Estou querendo falar com ela e não estou conseguindo*".

Evidentemente, os vínculos com a professora não se davam apenas na esfera do afeto, mas também da proteção, do acolhimento e no lugar da escuta de queixas, do mesmo modo como ocorre, no cotidiano da Educação infantil, a busca pela mediação das relações entre elas pelo adulto, o que nos chama a atenção para o fato de que, mesmo sem estarem frequentando a escola, os vínculos construídos e os laços afetivos estão, certamente, estabelecidos de maneira simbólica, atravessando as esferas de espaço e tempo. "*Bete me bateu na boca!*", "*Minha pró, Bete está vendo a turma do barulho*", "*Mande ela parar!*".

Vale ressaltar que Bete, a prima de uma das crianças da turma, fez com que essa queixa fosse feita vários dias seguidos e em momentos distintos, através de mensagem de voz. A professora sempre orientava que ela deveria conversar com Bete, já que não estava gostando e que não estava certo. Então, como último recurso, pelo que nos foi contado, a criança mandou uma nova mensagem na frente de Bete para mostrar que estava contando à professora. "*Minha pó. Oh, minha pó, Bete bateu em minha boca aqui, oh. Não estou falando não? Não estou falando não? Estou falando no WhatsApp. Oh, minha pó, Bete bateu aqui em minha boca*".

Por último, a terceira categoria, nomeada "Revelações das crianças sobre as ações pedagógicas virtuais no contexto pandêmico", apresenta os registros, termos, ferramentas, recursos, aplicativos e plataformas específicas referentes ao modo virtual. Diz respeito às interações, comentários, conhecimentos e aprendizagens resultantes da realização de práticas pedagógicas virtuais. Essa categoria inclui, ainda, uma postura investigativa a respeito de conteúdos diversos e aprendizagens oriundas de experiências vividas quando estavam frequentando a escola presencialmente.

Nesse sentido, fica nítida no discurso das crianças a utilização de termos específicos relativos aos aplicativos e à internet, assim como comentários a partir de atividades encaminhadas pela professora pelo WhatsApp. A professora geralmente construía histórias e jogos interativos e os compartilhava para o WhatsApp das famílias, e as crianças realizavam e enviavam respostas e comentários para a professora. "*A historinha, eu gostei!*", "*Eu consegui. Consegui achar as figuras*", "*Minha pró, que bom que você mandou as coisas para mim*", "*Obrigada, mas foi um pouquinho difícil, mas eu consegui. Quem me ajudou foi minha mãe e meu irmão*".

Fica evidente a participação das famílias nesses momentos de interações. É possível dizer que tais situações têm acontecido com relativa frequência, des-

de a intermediação das conversas com os professores e colegas, pois é necessário utilizar o celular dos responsáveis, até a ajuda com as atividades que vão sendo compartilhadas. Vale ressaltar que a família não substitui os professores, mas, sem dúvida, pode oferecer e oportunizar muitas aprendizagens significativas nesse contexto atípico. É observável também, nesse momento, a partilha em relação aos afazeres domésticos nas vozes das crianças: "*Eu desenhei na parede, arrumei as minhas atividades do outro ano em uma pasta junto com minha mãe*", "*Sabe, pró, gosto de descobrir coisas, fazer experiências e também gosto de ler livros*", "*Eu tenho feito coisas com minha mãe; hoje estamos fazendo hambúrguer, e pude ajudar na sopa!*".

Outro momento interessante diz respeito ao projeto "Uma viagem pela Amazônia", realizado no ano anterior, que foi bastante marcante para o grupo. Com essa ação, algumas réplicas de animais permaneciam na sala de referência. Dito isso, fica compreendida a origem das falas sobre os animais e outros lugares que as crianças desejam conhecer: "*Olha, você sabe, aprendi mais sobre a Floresta Amazônica pelo Google*", "*Pró, você sabe sobre preguiça e tatus gigantes?*", "*Eles viveram aqui anos atrás. Eles eram animais florestais*", "*Queria conhecer a China, mas sei que é muito longe e só dá para ir de avião, aí fica difícil*", "*Você sabe quais são meus animais preferidos? Eu gosto do coelho, da foca e de renas*", "*Pró, você já ouviu falar no peixe-lua? Ele parece uma água viva, é molenga só que é brilhante*", "*Pró, tenho assistido* StoryBots*, lá aprendo mais sobre as florestas, de onde vem as batatas e as flores*".

Outro momento foi dedicado aos animais, no qual a professora perguntou para uma criança que demonstrava significativo interesse sobre a vida selvagem se ela sabia que as lagartas nasciam dos ovos e que só depois viravam borboletas, e a criança demonstrou surpresa. Assim, a educadora embarcou no universo da investigação da sua aluna, enriquecendo-a com informações sobre lagartas e borboletas através de um vídeo ilustrativo sobre a metamorfose e uma sequência de imagens sobre o assunto. A criança, então, respondeu: "*Eu não acredito que algumas lagartas viram borboletas!*", "*Eu aprendi hoje que as borboletas colocam ovos amarelos e bem redondos, eles ficam nas folhas. Eles são bem redondos*".

Por fim, enfatizamos que as vozes e a participação das crianças, mesmo em comunicação a distância, as revelam e as reafirmam como sujeitos ativos, produtores e produzidos pela cultura, que influenciam e participam diretamente dos movimentos, acontecimentos e fenômenos de uma sociedade. Como seres

sociais plenos, as crianças elaboram sentidos e significados das experiências históricas e vividas e precisam ser ouvidas em contexto das pesquisas que lhes dizem respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, atualmente, vivemos esse tempo de isolamento social, as crianças nos dizem que a forma de interagir com elas não mais se realiza no lugar de recepção, de aprendizagem como resultado de uma ação de transmissão de um conteúdo por um adulto, sem, muitas vezes, serem escutadas. O momento não é de assegurar os conteúdos escolares, mas de acolhê-las, de ouvi-las sobre suas experiências para que possamos repensar e significar a sua formação. O que as crianças, sujeitos da investigação, nos contam é que, assim como os adultos, estão elaborando e tentando significar a pandemia e entender as suas consequências na vida de milhões de pessoas em todo o mundo, uma vez que as crianças, como seres sociais, acompanham, acessam, se informam e indagam sobre o contexto em que vivem.

O texto partiu das seguintes perguntas aqui retomadas: o que fazem as crianças no tempo pandêmico? Sentem falta da escola? Do que mais sentem falta? O que expressam a respeito dos vínculos sociais e afetivos rompidos no período de isolamento social? Há, por outro lado, por parte das escolas, modos de se conectar com as crianças nesse contexto pandêmico? O que pensam as crianças sobre este período de pandemia que estamos vivendo? Para tratá-las, optamos pela escuta das crianças, a partir da interação da professora da escola, cujos dados e resultados foram organizados em três categorias de análise e seus respectivos resultados, elencando as vozes e os fazeres das crianças na pandemia.

Um dos resultados da investigação aponta para os laços afetivos e os vínculos sociais atados na escola, tão recorrentes em suas falas e expressões de afeto e carinho, reveladas no contato com a professora, no sentir a ausência de alguns colegas, de fazer referências constantes a familiares, professora, amigos e parentes. Analisamos, por fim, o modo como as crianças se relacionavam com a professora e os colegas em tempos de pandemia, além de revelações do que e como estão aprendendo, elaborando os acontecimentos sociais à sua volta e dando significado às ações pedagógicas virtuais no contexto pandêmico.

As falas das crianças nos oportunizam refletir que é tempo de a escola avaliar, rever, planejar e recriar práticas educativas com centralidade nas crianças,

em suas vozes e anseios de busca. Isso denota a construção de práticas educativas repletas de imaginário, de situações que mobilizem as inúmeras linguagens infantis e promovam a convivência e os vínculos sociais e afetivos. É significativo também entender que o vínculo, o encontro, a presença e a sensibilidade poderão ser necessidades mais urgentes das crianças num possível retorno à escola. Que a escola, no seu retorno, possa se reinventar através da escuta das suas crianças, a sua potência formativa.

Referências

CANDA, C.; SOARES, L.; ZEN, G. Reflexões sobre o brincar a partir das narrativas infantis: uma iniciativa do Projeto Ciranda do Brincar. *In*: DÁVILA, C.; FORTUNA, T. (org.). *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018. p. 143-161.

COHN, C. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças*: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda books, 2020.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação).

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Revista Nuances*: estudos sobre educação, São Paulo, ano 9, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?

Sheila de Quadros Uzêda
Regiane da Silva Barbosa
Fernanda Matrigani M. Gutierres de Queiroz

INTRODUÇÃO

Em 2020, o Brasil foi afetado pela grave crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19, que já havia tomado proporções mundiais. Essa questão, inicialmente de saúde, atingiu, inevitavelmente, outras áreas da sociedade, como a econômica e a educacional. As aulas foram suspensas em todo o território nacional no mês de março e as redes de ensino começaram a se organizar para oferecer o acesso ao currículo escolar de diferentes maneiras. Na Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, que educa e cuida de crianças de até cinco anos (BRASIL, 1996, 2009b, 2017), algumas escolas optaram por oferecer ensino remoto utilizando a internet; outras selecionaram outros meios.

Diante dessa conjuntura, emergiram questões sobre como tem sido ofertada a EI, em especial para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que são os estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na EI no cenário de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Esta pesquisa se justifica tendo em vista a importância dessa etapa educacional e as especificidades dos estudantes PAEE, considerando-se seus direitos assegurados legalmente.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização da pesquisa, foram consultados documentos e leis que respaldam e organizam a EI e a educação inclusiva, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008; Resolução nº 4, de 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009; Decreto nº 7.611, de 2011; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017; além do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5, de 2020, e do documento *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais referentes ao contexto da pandemia*.

Além da legislação, foram selecionados autores de referência que discutem sobre educação inclusiva, como Stainback e Stainback (1999) e Miranda (2015); sobre Tecnologia Assistiva (TA), como Bersch (2017); bem como publicações sobre o uso de tecnologia na infância, como as de Paiva e Costa (2015) e Pereira e Arrais (2015).

Apesar da previsão legal, os estudos na área da educação inclusiva evidenciam a insuficiência de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de ensino, o que, por sua vez, ocasiona a falta de vagas para todos os alunos que demandam esse suporte da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Dificilmente o professor do AEE encontra-se lotado nas escolas de EI, fazendo com que as crianças sejam encaminhadas a profissionais da área da saúde ou aos centros educacionais especializados, que, muitas vezes, se localizam fisicamente longe das escolas. O distanciamento geográfico frequentemente se traduz em falta de articulação com o espaço escolar, fazendo com que alguns professores assumam solitariamente a tarefa de incluir a criança PAEE.

MÉTODO

Este texto resulta de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na EI durante a pandemia. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada realizada com participantes selecionados por amostra de conveniência e as informações categorizadas por meio de análise de conteúdo. Participaram da pesquisa oito professoras de EI de

escolas públicas, quatro da Bahia e quatro de São Paulo, as quais têm estudantes PAEE em suas turmas. Os equipamentos utilizados no decorrer da pesquisa foram computador com acesso à internet, aplicativos para reuniões virtuais e telefones celulares, uma vez que as entrevistas aconteceram virtualmente, devido ao isolamento social. As entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados foram organizados em categorias descritas e analisadas ao longo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao apresentar os resultados deste estudo, nota-se que todas as participantes são mulheres, entre 30 e 65 anos. O Quadro 1 apresenta a caracterização das professoras e dos estudantes PAEE, sintetizando algumas informações relevantes:

Quadro 1 – Caracterização

P	Idade	Estado	Titulação	Tempo de docência na EI	Idade das crianças	PAEE
P1	41	BA	Pedagoga / especialização	6 anos	4 anos	C1: TEA C2: TEA C3: DM C4: diagnóstico desconhecido
P2	39	BA	Pedagoga / especialização	19 anos	4 anos	C5: DI (síndrome de Down); C6: DM, SCZV; C7: DM, SCZV
P3	65	BA	Pedagoga	12 anos	5 anos	C8: DV (baixa visão)
P4	53	BA	Pedagoga / especialização	16 anos	5 anos	C9: TEA
P5	45	SP	Pedagoga / especialização	11 anos	5 anos	C10: TEA C11: DI C12: DF
P6	39	SP	Pedagoga / especialização	10 anos	5 anos	C13: TEA
P7	30	SP	Pedagoga / especialização	8 anos	5 anos	C14: DI (síndrome do X frágil)
P8	49	SP	Pedagoga / especialização	14 anos	4 anos	C15: TEA

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota: P – Participantes; C – Criança; EI – Educação Infantil; TEA – Transtorno do Espectro Autista; DM – Deficiência Múltipla; DI – Deficiência Intelectual; DV – Deficiência Visual; DF – Deficiência Física; SCZV – Síndrome Congênita do Zika Vírus.

As categorias de análise que emergiram dos dados das entrevistas foram: "Antes da pandemia", "Durante a pandemia" e "Retorno às aulas", cada uma contendo as subcategorias: "Trabalho pedagógico", "Contato com os estudantes", "Suportes: TA e demais apoios" e "Contato com as famílias". Na categoria "Durante a pandemia", também emergiu a subcategoria "Compreensão do objetivo da Educação Infantil".

Na categoria temática "Antes da pandemia", as professoras relataram como eram desenvolvidos o trabalho pedagógico e o contato com os alunos no início do ano, antes da suspensão das aulas devido à pandemia da COVID-19. Informaram se havia necessidade de adaptação de atividades ou algum suporte de TA ou demais apoios, como um cuidador ou professor de apoio para possibilitar a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares em condições de equidade com os demais. As participantes comentaram também sobre a relevância da participação da família nessa etapa do processo educativo.

Assim, na subcategoria acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma, especificamente com a criança com deficiência, destacam-se as questões de acolhimento e adaptação escolar, voltadas a todas as crianças, como pode ser notado nas falas das professoras P4: "*Eu me prendia a desenvolver o acolhimento [...] a socialização*"; e P6: "*O trabalho pedagógico em si não foi diferenciado das outras crianças. [...] Era um momento de adaptação tanto dos adultos para as crianças quanto das crianças com elas mesmas*". Em relação às atividades, P8 afirmou: "*Eu não precisei adaptar as atividades, porque a gente trabalhou muito a questão da área externa, a política da prefeitura é cuidar e brincar. Todas as atividades que eram propostas para a turma cabiam a participação dele*". As colocações das professoras coadunam com a proposta pedagógica das DCNEIs, que apontam como eixos norteadores do currículo as interações e brincadeiras para essa etapa educacional (BRASIL, 2008); com a BNCC, nos campos de experiências (BRASIL, 2017); e com a PNEEPEI, que concebe a educação inclusiva como "ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". (BRASIL, 2008)

Na subcategoria "Contato com os estudantes", as professoras expressaram como decorriam as relações interpessoais entre as crianças no período anterior à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia, como expresso pela P2: "*Com relação ao carinho com alguns outros coleguinhas, os coleguinhas vinham e*

percebiam uma diferença, vinham tocar, vinham ajudá-la de alguma forma"; ou entre a professora e as crianças, como disse P7: "*[...] tentando fazer um trabalho mais de perto com ele, sentar junto e tentar acompanhar, olho no olho, explicar de uma outra forma para que ele compreendesse mais*". De acordo com esse aspecto, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão é positiva também para as crianças sem deficiência, ao aprenderem a conviver com a diversidade encontrada na sociedade.

Em relação à subcategoria "Suportes: TA e demais apoios", somente uma professora mencionou o uso de recurso de TA voltado à adequação postural da criança. Conforme exposto por Bersch (2017), P2 expressou: "*Lá na sala, a gente tem a mesa que encaixa a cadeira de rodas. [...] nós pedimos a uma escola, na qual uma das crianças já tinha estudado, nós sabíamos que a mesa estava lá disponível, então... [os recursos] não chegam para gente, porque nós temos um aluno*". A professora relata os caminhos percorridos para conseguir um recurso de TA que atendesse à necessidade do seu aluno. As demais comentaram sobre os apoios, como P4: "*eu tinha uma ADI [Auxiliar de Desenvolvimento Infantil], [...] ela não era específica para essa criança. Infelizmente, ela ficou com ele por conta da demanda dele*"; e P5: "*a mãe do aluno autista conseguiu uma professora de educação especial, então ela fica comigo na sala o tempo todo*". De acordo com o artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, parágrafo único: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado". (BRASIL, 2012) Porém, essa lei não detalha como se avalia essa necessidade, nem a formação necessária a esse acompanhante, gerando uma série de entendimentos sobre a oferta desse tipo de apoio.

Sobre a subcategoria referente à participação da família, as professoras relataram algumas dificuldades, como especificado por P4:

> *[...] eu já tive vários episódios de constrangimento de chamar o pai [...] tentando ver quais são as atividades que ele [estudante] fazia, o que ele mais gostava de fazer? Tentando fazer a acolhida dessa família e a acolhida dessa criança para conhecer melhor. Ele [pai] só trouxe um monte de cartela de medicamento controlado. Nós tentamos entrar em contato com a mãe e eu pedi para a Direção me ajudar.*

Esse relato revela a dificuldade na relação entre família e escola, demonstrada na ausência de informações sobre as preferências da criança para que ela

possa subsidiar seu planejamento escolar. As professoras relataram também relações positivas, como P6: "*A relação com a família dele sempre foi muito aberta, sempre foi muito boa. [...] a gente conversou muito e ela me contou como ele era, os avanços que ele teve e coisas que ainda precisavam ser olhadas*". Houve relatos também, advindos de outras participantes, sobre casos nos quais a escola percebe as características do desenvolvimento da criança e orienta a família a buscar diagnóstico e acompanhamento adequado, bem como sobre poder contar com apoio de especialistas da secretaria da educação e da gestão escolar nas situações de relação com as famílias.

Na categoria "Durante a pandemia", as participantes comentaram como estão realizando o trabalho pedagógico e o contato com os estudantes e suas famílias, bem como de que forma as unidades de EI estão se organizando para atender a essas demandas frente à suspensão das aulas presenciais. Nesse sentido, relataram se os alunos PAEE estão realizando as atividades, se estão utilizando ou necessitam de algum recurso de TA e como está sendo o apoio e valorização familiar junto a esses alunos.

No atual cenário de isolamento social decorrente da pandemia, o CNE aprovou o Parecer nº 5/2020, visando garantir atendimento essencial às crianças pequenas, evitar retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais e sugerir que as escolas desenvolvam materiais com atividades educativas para serem realizadas pelas crianças em casa e que os professores se aproximem virtualmente das famílias para orientá-las sobre a realização de atividades. (BRASIL, 2020)

Ao questionarmos as professoras sobre o trabalho pedagógico desenvolvido durante a pandemia, é possível identificar que a sugestão do CNE vem acontecendo de diferentes maneiras: disponibilização de atividades impressas na escola ou enviadas pelo correio, uso de redes sociais para envio de vídeos, sugestão de atividades e/ou brincadeiras e aulas virtuais. As professoras entrevistadas relataram o esforço para manter o trabalho pedagógico e alguns obstáculos para que ele acontecesse, como a dificuldade de acesso à internet e/ou a dispositivos de comunicação – celular, *tablet*, computador etc. – por muitas famílias, como se observa nos relatos de P4: "*Nós trabalhamos em uma comunidade muito carente. Às vezes, é um celular só, sem muitos recursos, pra todo mundo da família*"; e P7: "*Eles receberam pelo correio [...] um material apostilado. Como a gente sabe que muitos pais não vão nem abrir esse livro, muitas coisas a gente tem tirado de lá e falamos 'está na página tal do livro que vocês receberam em casa' [...]*".

O envio de atividades e sugestões de brincadeiras por meio de diferentes redes sociais nem sempre é realizado pelas crianças, como pontua P5, mostrando preocupação com o desenvolvimento desses estudantes: "*Eu tenho 24 alunos... Um fez. Um! Muito pouco! [...] fico com muita pena dessas crianças que estão dentro de casa sem uma intervenção necessária para o desenvolvimento de cognição [...]*".

O referido parecer do CNE defende que a realização de atividades pedagógicas não presenciais consiste em uma tentativa de evitar o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que condiz com a preocupação das professoras entrevistadas, que tentam dar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido com seus estudantes e manter seus deveres enquanto professoras, conforme disposto na LDBEN nº 9.394, de "zelar pela aprendizagem dos alunos" e fazer "a articulação da escola com as famílias e a comunidade". (BRASIL, 1996)

No entanto, as realidades de crianças em todo território brasileiro são distintas, e as dificuldades socioeconômicas agravadas no atual cenário refletem na educação dessas crianças, daí "a importância de considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país" (BRASIL, 2020, p. 3), como relatam as professoras ao serem questionadas sobre o contato com os estudantes na pandemia. Elas enfatizaram a dificuldade de contato, mesmo usando diferentes redes sociais e recursos *on-line* – Facebook, WhatsApp, YouTube, salas virtuais –, como recomendado pelo CNE e descrito nos relatos de P5: "*[...] Eu fiz o grupo [de WhatsApp] toda esperançosa de tá conversando com os pais, de tá falando das atividades quando elas respondem, mas, como te falei, elas não tão fazendo as propostas com as crianças, não me mandaram nada até agora*"; e de P7:

> *Na Educação Infantil, a gente tenta a todo momento fugir um pouco desse negócio da tela, de ficar em frente ao celular o tempo todo. Sentimos a necessidade de que tínhamos que fazer algo, porque as crianças não podiam ficar esperando alguém tomar uma decisão. A gente decidiu realmente começar [...] pelas redes sociais.*

O contato das professoras com os estudantes, de maneira geral, e com os estudantes PAEE não tem acontecido como o esperado, uma vez que as professoras relatam dificuldade de receber *feedback* das atividades propostas, o que tem gerado frustração entre elas, como se percebe na fala de P1: "*Desses três em*

específico [referindo-se aos estudantes PAEE], eu não soube é nada. Dessas atividades que tô mandando pra casa, minha preocupação é que eu não sei como é que tá sendo feito"; e no relato de P8:

> *Logo no começo que eu fiquei quase todos os dias cobrando a participação. Ela chegou a mandar um áudio feito por ele. Não mandou mais nada. Aí eu aproveitei e perguntei se ele estava fazendo as atividades. Ela respondeu: 'Professora, desculpa! Ele não está fazendo porque eu estou trabalhando muito e não tenho tempo'.*

Ou seja, além das dificuldades de acesso ao material disponibilizado, somam-se as dificuldades socioeconômicas das famílias, que precisam garantir o sustento, priorizando as atividades laborais às atividades educacionais de seus filhos. Das entrevistas realizadas, apenas uma das professoras relata realidade diferente, de não exigir retorno dos alunos quanto às sugestões enviadas, afirmando P6: "*Não é obrigatório que eles nos mandem nada, justamente porque a gente é contra essa educação a distância para a Educação Infantil*".

Além do contato com os estudantes, as professoras foram questionadas acerca dos suportes de TA e demais apoios que receberam e/ou que ofereceram aos estudantes PAEE durante a pandemia, e a grande maioria relatou que não recebeu suporte e também não está oferecendo TA ou qualquer tipo de apoio diferenciado a esses estudantes, como demonstraram as falas de P5: "*Não tivemos nada, porque essa questão das aulas* on-line *na Educação Infantil ainda tá muito sem estrutura*" e de P1: "*A escola não tem como dar esse suporte, nem a gestão e a coordenação não tiveram, até agora, nada da secretaria [de educação] pra esse público específico. [...] eles esqueceram desse nosso público, dessas crianças que precisam desse olhar diferenciado*". Por outro lado, P8 relatou: "*Não houve necessidade de adaptação, porque as atividades são comuns a todos, é tudo muito voltado a brincadeira, ao fazer brincando*".

As professoras tentaram seguir as mesmas orientações que realizavam na rotina de aulas presenciais, relatando a ausência de suportes, de adaptação e de recursos para os estudantes PAEE, que devem ter suas necessidades atendidas, como pontua a legislação vigente: LDBEN nº 9.394/96; PNEEPEI, de 2008; Decreto nº 7.611, de 2011; e o atual Parecer nº 5 do CNE, que recomenda: "As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente

garantidas enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais" e "O AEE deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas". (BRASIL, 2020, p. 14-15)

Nenhuma das professoras relata estar em contato com os professores do AEE para pensar em adaptações e/ou oferecer acessibilidade aos estudantes PAEE. Contudo, sabe-se que a EI configura etapa educacional na qual a estimulação precoce, a aquisição e o domínio de recursos e apoios para comunicação e interação social são essenciais e preditores ao desenvolvimento e à aprendizagem dessas crianças.

Ao responderem sobre o contato com as famílias durante a pandemia, as professoras também evidenciaram um cenário de dificuldades relacionadas ao acesso à internet e às condições socioeconômicas, como descreveram P1: "*[...] busca mais [atividades] quando tem a cesta básica. No dia que distribui a cesta básica, eles conseguiram distribuir as atividades [impressas]*" e P5: "*todo dia eu pergunto cadê as fotos e nada. Com a mãe do aluno cadeirante, a minha conversa com ela se resume ao cartão*".[1]

Em ambas as realidades, é possível perceber que os benefícios recebidos pelas famílias de muitas crianças têm sido a prioridade, pois elas precisam oferecer alimentação aos filhos. Consequentemente, a educação fica em segundo plano e, ao perceberem tal realidade, as escolas aliam a entrega de cestas básicas às atividades impressas, como acontece em Salvador, ou não recebem devolutiva das famílias, que só se comunicam com as professoras para saber sobre o benefício recebido por meio de um cartão, como é o caso da escola do interior de São Paulo.

Apesar de tantas adversidades, as professoras insistem em estabelecer contato com as famílias e reforçar a importância dessa participação nesse cenário, como pontuaram P7: "*A gente está sempre tentando incentivar, liga e posta em Facebook e WhatsApp e, mesmo assim, é um pouco complicado, as famílias não participam*" e P8: "*Parece que elas desistiram, tomaram um banho de água gelada ao saber que as aulas não voltarão tão já*".

1 O cartão mencionado refere-se a um benefício social oferecido às famílias pela prefeitura em função da pandemia.

A necessidade de isolamento social devido às proporções alcançadas pela pandemia tem afetado todos os setores da sociedade e, consequentemente, comprometido a educação de crianças de maneira geral, a qual tem sido incentivada a ser realizada remotamente, mas enfrenta dificuldades socioeconômicas agravadas pela crise sanitária, gerando uma incerteza quanto ao futuro próximo.

Outra subcategoria que emergiu das entrevistas foi "Compreensão do objetivo da Educação Infantil", revelando um hiato entre a proposta oficial da EI e a compreensão da família a esse respeito, descrito de diversas formas nos relatos das professoras: sobre pais e/ou irmãos que fazem as atividades no lugar dos filhos, sobre a cobrança dos pais por atividades em papel com letras e números pontilhados; e também sobre a concepção de infância e de desenvolvimento e aprendizagem nessa fase da vida, em que o fazer pedagógico acontece por meio do cuidar e educar, permeados por brincadeiras, as quais, quando propostas de maneira a exigir que as crianças fiquem sentadas em frente a uma tela, nos remetem à violência imposta aos corpos infantis. Estudos como os de Pereira e Arrais (2015) e Paiva e Costa (2015) apontam como impactos negativos do uso demasiado de recursos tecnológicos: dificuldades de memória, coordenação motora, percepção e criatividade, obesidade, ansiedade, depressão e impulsividade, o que compromete o pleno desenvolvimento social, afetivo, físico e cognitivo das crianças.

Na categoria intitulada "Retorno às aulas", as professoras revelaram quais as suas expectativas e apreensões em relação ao retorno das atividades presenciais. No momento da coleta de dados, não havia nenhum comunicado oficial das redes de ensino sobre a data de retorno às aulas, somente previsão de uma possível retomada no segundo semestre. Desse modo, os relatos das participantes versam sobre os desafios desse cenário, bem como sobre suas apreensões frente à divulgação de planos de retomada, expostos pelas secretarias de educação.

No que se refere à subcategoria "Trabalho pedagógico", apenas a participante P6 relatou que a probabilidade de retorno das atividades presenciais estava descartada na realidade educacional que ela vivenciava: "*o cenário não é de retomada esse ano [...] a gente fez uma reunião [...] explicou para as famílias que nós não temos um cenário de retorno esse ano*". Para todas as outras professoras, prevalecia a expectativa de retorno das atividades presenciais. De modo geral, elas concordaram que, havendo a retomada das aulas presenciais, seria necessário um novo acolhimento das crianças, e a situação se traduziria como um recomeço, conforme ilustra o relato de P4: "*[...] Vai ser um início de ano novamente.*

Vai ser uma acolhida [...] um diagnóstico, uma escuta dessas crianças para saber o que eles aprenderam, o que é importante pra gente aproveitar, contextualizar. O que eles nunca tinham feito antes que agora é novo?".

Enquanto os relatos anteriores enfatizaram a necessidade de um recomeço, destacando a importância de uma escuta sensível das crianças, outras participantes apontaram aspectos relativos à modificação da dinâmica e da rotina de trabalho, como ilustra a seguinte fala de P2:

> *Eu acredito que nós vamos ter uma queda significativa no número de crianças frequentando. [...] a dinâmica da Educação Infantil é muito perto, de se tocar. Eu acredito que vá ser um desafio muito grande. Vai ter que ter um novo olhar acerca da nossa rotina na Educação Infantil. [...] fazer um rodízio com os brinquedos. O distanciamento das mesas [...]. Como é que vai ser feito na prática? Eu acho que isso talvez venha a trazer mudanças que vão ser significativas e até permanentes.*

Essa preocupação em relação ao contato interpessoal e às novas demandas de autocuidado e higiene também aparecem nos relatos da maioria das participantes. No entanto, P8 revelou sua expectativa com relação aos diferentes ritmos das crianças, decorrente de experiências distintas que possam ter no período de confinamento em casa: "*[...] eles vão chegar com muita vontade de brincar no parque, correr e se divertir. [...] eu acho que as crianças que fizeram as atividades de brincadeira, aprender brincando, vão voltar em um ritmo, e as que não estão fazendo, e aí?*". Seu relato evidencia uma preocupação com as crianças que não estão vivenciando em casa as atividades lúdicas propostas pela escola, condição que, em sua opinião, seria desfavorável ao desenvolvimento delas quando comparadas às crianças que estão tendo oportunidade de vivenciar as atividades lúdicas no contexto domiciliar.

Quando questionadas sobre as expectativas em relação ao trabalho pedagógico dirigido às crianças PAEE, as condições desfavoráveis parecem se acentuar, conforme sugere o relato de P7:

> *[...] esse retorno, a gente acha que vai ser bastante complicado [...] A gente não sabe como que vai ser na Educação Infantil e principalmente dessas crianças que são de inclusão, que precisam de um cuidado maior. Essa questão do toque, que é superimportante na Educação Infantil, mas a gente vai tentar fazer o melhor dentro das*

nossas possibilidades de conseguir que as crianças se integrem e se socializem para que tenha a menor perda possível dentro dessa história toda aí.

Sobre o cuidado maior que a professora faz referência, é possível destacar algumas ações específicas para esse público, tais como as listadas a seguir:

> As crianças e jovens com deficiência que apresentam dificuldades ou impossibilidade para a execução da lavagem ou desinfecção adequada das mãos precisam receber apoio. Estudantes que fazem uso de cadeiras de rodas e constantemente tocam essas rodas devem lavar as mãos com bastante frequência, além de poderem optar por usar luvas descartáveis e ter sempre álcool em gel à sua disposição. Uma alternativa é utilizar lenços umedecidos antissépticos nas mãos. Além das cadeiras de rodas, outros equipamentos como bengalas, óculos, cadeiras higiênicas, implantes, próteses auditivas e corporais merecem atenção e cuidados de higiene. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 33)

No que se refere à subcategoria "Contato com os colegas", a questão da retomada entendida como um recomeço de ano aparece novamente nos relatos, a exemplo de P5: "*[...] na interação eu vou ter que fazer uma intervenção, mas o trabalho em si [...] de conteúdo... Primeiramente, vai estar todo mundo emocionalmente abalado, vai ser como voltar no início do ano, as vivências vão ter que ser do início*".

A dimensão emocional recebe destaque nessa fala e configura uma observação pertinente, que encontra respaldo nas publicações sobre os impactos afetivos do distanciamento social em função da pandemia. (LINHARES; ENUMO, 2020) P5 prossegue falando especificamente do contato com seus alunos PAEE: "*[...] eu acho que vai ser tranquilo, porque o meu relacionamento com eles continua, eu mando mensagem, eles veem, ouvem minha voz, eles continuam me vendo como professora. [...] talvez a interação entre eles vai ser uma pegada diferente*". Percebe-se que, em sua opinião, a manutenção do contato com as crianças durante o período de suspensão das aulas consistiria num fator relevante para a permanência do vínculo e, consequentemente, para auxiliar na interação entre professor e criança num futuro retorno. Já P4 tem uma opinião diferente quando se refere às crianças PAEE:

[...] a questão da higiene, muita gente teve que aprender do básico. Porque eles não têm nem o hábito de lavar as mãos antes de comer. [...] eu acho muito difícil para as crianças ditas sem necessidade especial, imagine com... Que as coisas dificultam mais a compreensão [...], agora o que eu paro e penso, para eles vai ter que ser uma coisa lúdica.

Vale ressaltar que a criança inserida na turma de P4 apresenta TEA. A ludicidade, apontada pela participante, é um recurso que deve permear toda ação voltada às crianças, especialmente na primeira infância, não se restringindo ao contato com as crianças PAEE, nem à questão da construção de novos hábitos de higiene, autocuidado etc. O direito à educação e a equidade de condições são princípios reafirmados no documento intitulado *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*:

> [...] políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia da covid-19 precisam considerar que, independentemente da complexidade do momento em que vivemos, a preservação do direito à educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos. Gestores públicos, diretores de escolas e educadores têm o papel de cuidar para que os estudantes com deficiência não sejam excluídos, desmotivados ou deixem de estudar. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 49)

A participante P8, por sua vez, fez vários questionamentos sobre o contato com e entre as crianças nesse provável retorno.

A gente sempre conversa que eles voltam depois do recesso do meio do ano mais amadurecidos [...] só que agora eles estão um tempo tão grande com a família que a gente não sabe. Eles são pequenos. Como vai ser esta volta, será que eles vão chorar, que querem voltar para casa? A questão do distanciamento com crianças pequenas se torna inviável, álcool, máscara [...].

Ao final, ela emite sua opinião sobre as recomendações para a retomada às aulas presenciais no contexto da pandemia, julgando inviáveis as orientações, tendo em vista a faixa etária das crianças. P3 apresenta opinião semelhante e vai

além, quando destaca a situação das crianças PAEE e a amplitude das mudanças que esse cenário exigirá: "*Bem difícil, principalmente [...] os que necessitam de um contato direto no processo de ensino aprendizagem. Precisamos ressignificar o próprio currículo para tempos atuais*".

Passando à subcategoria "Suportes: TA e demais apoios", a maioria das participantes não mencionou se contará com recursos especializados no retorno das atividades presenciais. P4, no entanto, expressa seu desejo de que existisse maior articulação entre o AEE e a escola. Quando questionada se recebe suporte do AEE para desenvolver suas atividades em sala, ela responde de modo enfático:

> *É algo que não acontece. [...] era pra [o centro especializado] tá apoiando a escola. Essas instituições [...] poderiam estar apoiando a gente, porque os casos são observados e detectados na escola, mas você não tem pra onde enviar. A gente não tem quem nos apoie. Deveria dar esse suporte mais veiculado à escola.*

Na educação inclusiva, ter acesso ao AEE é um direito legalmente previsto, e o professor do AEE deve trabalhar em parceria com a escola, sendo uma de suas atribuições "[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares". (BRASIL, 2009a)

Nesse caso, a escola não tem SRM e, portanto, precisaria que professores especialistas, lotados em centros especializados, dessem o suporte à escola. Isso não tem ocorrido na realidade vivenciada pela referida professora. Vale lembrar que os estudantes PAEE têm direito ao AEE conforme legislação vigente. (BRASIL, 2008, 2009a, 2015) Essa questão guarda relação com a participação da família, que, em muitos casos, é a instância que estabelece a ponte entre escola e AEE. Contudo, nem sempre as famílias levam os filhos para esse tipo de acompanhamento, mesmo diante do encaminhamento da escola, como se constata no seguinte relato de P4:

> *É a família que leva ao acompanhamento especializado. Essas famílias precisam ser orientadas assim, do direito da criança. Cruza dados, gente! Todo ano a escola, a secretaria de educação sabe quantas pessoas tem necessidade especial. Cadê o acompanhamento? Eu não tô dizendo de punir não. É alguém que garanta o direito*

dessa criança de ser assistida e acompanhada para ser ajudada em seu desenvolvimento.

De acordo com Miranda (2015), a colaboração entre a educação especial e o ensino comum, quando é eficaz, beneficia a todos os estudantes e professores, que se sentem renovados e entusiasmados, para além da garantia de direitos, que por si é inegociável.

CONCLUSÃO

A situação inesperada da pandemia desvelou de modo abrupto a condição de vulnerabilidade e desigualdade social em que se encontra grande parte da população, acentuando a exclusão já vivida pelos estudantes PAEE no âmbito educacional. Os achados revelam que, antes da pandemia, em função dos poucos encontros presenciais, o período caracterizou-se como momento de adaptação da turma. Nesse período, as crianças PAEE frequentaram as aulas, apesar de algumas ausências sinalizadas, e as atividades desenvolvidas foram iguais para toda a turma.

Durante o período de isolamento social, foi possível constatar que as professoras tiveram grande dificuldade de manter o contato com as crianças e seus familiares e de obter retorno sobre as atividades sugeridas, apontando a condição socioeconômica das famílias e a falta de recursos de tecnologia – pacote de dados, acesso a redes sociais etc. – como algumas das justificativas. Em relação aos estudantes PAEE, a ausência de recursos de TA, de suporte especializado e de atividades acessíveis, infelizmente, evidenciaram-se como aspectos frequentemente relatados. As expectativas quanto ao retorno das aulas presenciais foram variadas, indo desde a percepção de que seria um recomeço até a preocupação sobre como se daria a implementação de novos hábitos e exigências de distanciamento social para crianças na EI. Novos estudos se fazem necessários, a fim de investigar em amplitude os impactos do isolamento social no trabalho pedagógico com crianças de até cinco anos, especialmente no que tange às barreiras de acessibilidade enfrentadas pelos estudantes PAEE.

Referências

BALBANI, A. P. S.; KRAWCZYK, A. L. Impacto do uso do telefone celular na saúde de crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 430-436, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822011000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018].

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19*: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. [São Paulo], 2020. Disponível em: https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100510&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jul. 2020.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Revista Cocar*, Belém, n. 1, p. 81-100, jan./jul. 2015. Edição Especial. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614. Acesso em: 18 jul. 2020.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. de S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? *Psicologia.pt*: o portal dos psicólogos, [*s. l.*], p. 1-13, 2015. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

PEREIRA, B. da S.; ARRAIS, T. S. A influência das tecnologias na infância: vantagens e desvantagens. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/aulas/aula_2/EV047.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Percepções de crianças negras para além do contexto da pandemia da COVID-19: o que temos a aprender com isso

Antonia Almeida Alves
Eliane Fátima Boa Morte do Carmo
Nanci Helena Rebouças Franco

INTRODUÇÃO

O capítulo trata da percepção das crianças negras sobre o contexto vivenciado na pandemia da COVID-19,[1] que instaurou a pior crise sanitária mundial do século. Por conta disso, na maioria dos países, houve ações coordenadas para minimizar os impactos da pandemia em seus territórios, como decretar quarentena, estabelecer o funcionamento de atividades consideradas essenciais, fechamento de fronteiras, entre outros. Assim, os governos que agiram rapidamente e tomaram medidas duras de isolamento social conseguiram minimizar o número de mortes de suas populações e voltar às atividades mais rapidamente.

No Brasil, a grave crise política ampliou os efeitos nefastos da pandemia. De um lado, o Governo Federal propaga a necessidade de funcionamento do país através das suas atividades econômicas, contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da comunidade científica brasileira. Por outro lado, os estados decidiram pelo isolamento social, respaldados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), numa postura evidente de enfrentamento, o

1 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Cabe destacar que seus principais sintomas conhecidos são tosse, febre, coriza, dor na garganta, dificuldade para respirar, perda do olfato, alteração do paladar, cansaço, diminuição do apetite, dispneia, entre outros.

que evidencia o descompasso entre as ações do Governo Federal e os estados que compõem a federação.

A educação, concebida “como um direito de todos e como dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), atividade essencial para o desenvolvimento do país, teve suas atividades paralisadas no início da pandemia por conta da alta transmissibilidade do vírus. Diante disso, as crianças, ao deixarem de ir às escolas, perderam o seu espaço de socialização e aprendizagem, o contato diário com professores e coleguinhas e todas as interações construídas nesse ambiente de aprendizagem. Assim, todas as interações das crianças ficaram restritas ao grupo familiar, estruturado a partir de suas condições materiais de existência. Logo, é nesse grupo que as crianças vêm construindo novas formas de ser/estar no mundo e falando da COVID-19, bem como da convivência familiar, dos seus sentimentos, especialmente da saudade da professora, dos coleguinhas e dos avós, falando também do futuro.

Diante do exposto, questiona-se: quais as percepções das crianças negras sobre o contexto vivenciado na pandemia da COVID-19? Parte-se dos pressupostos de que as crianças negras reproduzem o que vivenciam nos espaços das suas famílias e que essas vivências são marcadas pelas categorias raça, gênero e classe. Assim, as percepções das crianças negras – pretas e pardas – são marcadas pelas interações vividas na família, por quem ocupa o lugar de “chefe da família”, tipo de moradia, da escola – saudade da professora e dos coleguinhas, a falta da merenda escolar, o sentir falta das brincadeiras coletivas; os questionamentos sobre quando vai voltar a escola e ver os seus afetos, bem como o medo do coronavírus e suas consequências, entre outros.

O capítulo tem como objetivo geral analisar a percepção de crianças negras sobre o contexto vivenciado na pandemia da COVID-19 e, como objetivos específicos, discutir relações étnico-raciais na infância negra a partir das vivências dos valores civilizatórios afro-brasileiros, mostrar a importância da relação família-escola no contexto da pandemia da COVID-19 e registrar como as percepções construídas pelas crianças são importantes na reorganização da vida.

Do ponto de vista teórico-metodológico, define-se como uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. Essa escolha se justifica porque a pandemia alterou abruptamente a forma como as crianças são e estão no mundo. Logo, os pesquisadores da área estão se debruçando sobre a reflexão em rodas de conversa, palestras, cursos virtuais e reuniões de grupos de pesquisa, e isso começa a ser

traduzido em escritos que dão conta de como as crianças e suas famílias, considerando as diferenças étnico-raciais, econômicas, geográficas e sociais, estão reinventando a vida.

A coleta de dados foi realizada a partir da escuta de crianças negras – de dois anos e seis meses a oito anos, de distintas classes sociais – e de professoras, mediada por tecnologia, bem como áudios e vídeos dessas crianças produzidos por suas famílias entre os meses de março e agosto de 2020. A análise dos referidos dados se inspirou nos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Trindade ([2010]), partindo do entendimento de que as crianças negras têm uma maneira muito peculiar de ser e de estar no mundo.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA NEGRA: VIVENCIANDO OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Há discussões acerca da temática racial em alguns setores da sociedade brasileira, porém falta centralidade no que tange a medidas que, de forma eficaz, modifiquem a condição das pessoas negras na nossa sociedade. As políticas e ações governamentais se dão na perspectiva da igualdade, ou seja, na velha máxima de que todos possuem direitos iguais. Nesse sentido, toma-se o particular para entender-se o todo, ou seja, não sendo necessário observar as particularidades e necessidades inerentes a parcelas da população no sentido de minimizar as diferenças sociais. A igualdade de direitos não se revela na realidade, ficando apenas no discurso ineficaz e aumentando o fosso existente entre negros e não negros. Mantém-se a antiga fórmula de que a maioria deve revelar o caminho para o atendimento a todos. Nesse caso, é confortável manter algumas indicações que distorcem a realidade, como no caso de nominar alguns segmentos sociais como minorias. Vale ressaltar que as minorias sociais, na verdade, são maiorias numéricas.

Para boa parte da sociedade, que afirma constantemente que o que vale é o pensamento da maioria, mesmo que esta não reflita uma maioria numérica, fica oculta a realidade apresentada nas estatísticas, qual seja, vivemos em um país de maioria feminina e negra. (IBGE, 2010) Partindo desse dado, como são pensadas as relações sociais para negros e mulheres no Brasil? Quais são as políticas públi-

cas destinadas a atender essa parcela da população que se constitui na maioria da sociedade brasileira?

Se tomarmos como ponto de partida a invisibilidade da população feminina e negra, podemos inferir que as políticas de atendimento a essa parcela da população são inexpressivas. Quando discutimos, dialogamos e produzimos documentos científicos sobre a condição da população negra, destaca-se que, a partir da década de 1980, há um aumento das pesquisas sobre a infância negra. Há materiais que discutem infância no espaço escolar, ligados fundamentalmente à relação de ensino e de aprendizagem. Há temáticas relacionadas com autoestima, estética, cuidado, afeto, carinho, entre outros, ou seja, podemos notar uma crescente preocupação na abordagem desses temas. Muitas vezes, a dificuldade nas relações que se estabelecem na escola referentes à autoaceitação das crianças negras é atribuída às relações que ocorrem no seio familiar. Muito se atribui às famílias supostamente "desajustadas", porém nos propomos a ampliar as reflexões e pensar a infância negra para além do espaço escolar, ou melhor, pensar outros espaços, outros momentos à luz da sociedade racista brasileira – e mais detidamente neste momento em particular, quando o mundo atravessa a luta contra a COVID-19.

Consideramos que o conceito de infância sofreu mudanças ao longo do tempo, sendo as crianças consideradas algumas vezes como adultos em miniatura e em outras como seres incompletos, em formação e, consequentemente, desprovidos de entendimento e capacidade de inferir sobre a realidade. Sendo indefesos, necessitavam do adulto para conduzi-lo para a sua interpretação de mundo. (SOARES, 2018)

> Institucionalmente, o Estado brasileiro define criança como a pessoa que esteja na faixa etária de 0 a 12 anos incompletos. Esta definição encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seus artigos primeiro e segundo. Este documento considera apenas aspectos psico-biológicos para definir o que é ser criança, não levando em conta aspectos sociais e culturais. Nesta concepção, todas as crianças são iguais; um conceito único de criança e infância. (SANTOS, 2008, p. 54)

Sempre que pensamos em infância, nos referimos a crianças brincando, felizes, sorrindo, correndo. Mas essa é uma infância idealizada, sonhada e nem sempre possível. A infância está relacionada a uma fase geracional, ao período

de vida de uma criança, indivíduo, pessoa que a integra, sobre a qual incide o seu pertencimento étnico, de gênero, classe social, entre outros. (AMARAL, 2018; SANTOS, 2008) Mesmo pensando em uma categoria social de infância, podemos inferir que cada indivíduo, considerando localidade, cultura e período temporal, possui uma infância distinta. Assim, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares. (AMARAL, 2018, p. 25)

Sendo assim, poderíamos fazer várias reflexões sobre como o racismo e as políticas públicas incidem sobre a infância negra e de que maneira o legado ancestral a fortalece, no sentido de fazer desse momento de vida algo distinto dos demais. A condição da população negra em geral, com pouco acesso aos bens e serviços – tais como saneamento básico, saúde, acesso a creches e pré-escola, lazer e condições razoáveis de moradia –, interfere fortemente na forma como a criança se desenvolve e convive diante do enfrentamento à pandemia da COVID-19. Recai sobre elas um grande número de óbitos no primeiro ano de vida.

> A maior parte dos óbitos na infância concentra-se no primeiro ano de vida, sobretudo no primeiro mês. Há uma elevada participação das causas perinatais como a prematuridade, o que evidencia a importância dos fatores ligados à gestação, ao parto e ao pós-parto, em geral preveníveis por meio de assistência à saúde de qualidade. (FRANÇA, 2017, p. 47)

Sobre esse corpo negro, desde a infância, recaem também os estereótipos de feio, do cabelo difícil de pentear, da ajuda nos afazeres domésticos, dos castigos e violências psicológicas e físicas, condições que deixam profundas marcas ao longo da vida desses indivíduos.

No entanto, a partir da perspectiva de que a criança é um ser social que se constitui sujeito na interação com o mundo, na relação com adultos e outras crianças, é de fundamental importância apresentar de forma positiva o legado de povos negros para esse sujeito, para que possa fortalecer sua identidade. É nessa fase da vida que o indivíduo começa a construção de si, quando se torna crucial o confronto com o racismo que permeia todos os momentos na nossa vida em sociedade – nas músicas, nas brincadeiras, nas novelas, nos diálogos, nos desenhos e animações. É necessária uma permanente vigilância para não permitir que o racismo destrua a autoestima da criança negra. É imprescindível

que os valores e o legado ancestral as fortaleçam e forneçam "armas" de combate a estereótipos raciais. Os adultos que cercam esses indivíduos precisam ter uma escuta sensível no sentido de poder perceber as nuances do racismo que estão em volta dessa infância e, nesse diálogo, fornecer elementos para constituição de uma autoestima positivada.

O carinho, o afeto, a positivação dos traços físicos, as histórias e contos e a valorização da oralidade como forma de exposição de sentimentos são extremamente necessários e benéficos. Os *Valores civilizatórios afro-brasileiros* propostos por Azoilda Trindade ([2010]) – memória, ancestralidade, religiosidade, axé, a energia vital, circularidade, oralidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade e cooperativismo/comunitarismo – estão presentes e precisam ser evidenciados e reforçados na infância, pois eles podem ser a estrutura que solidificará, ainda em tenra idade, a conexão dos antepassados com essa fase da vida da criança negra.

Apresentar, através de contos e fábulas, outros valores e conhecimentos ancestrais e de religiosidade de povos africanos, seus conhecimentos de mundo, suas filosofias, formas de pensar e estar no mundo permitirá que a criança adquira um repertório amplo e que se fortaleça individualmente, bem como na relação com seus pares, principalmente nestes momentos de isolamento físico e convívio mais intenso com familiares.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UMA QUEBRA DE PARADIGMAS

Da forma como está normatizado o atendimento às crianças na faixa etária de até cinco anos pelo sistema de ensino, é notório o tratamento pouco efetivo preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1999, que estabelece que a Educação Infantil será ofertada em creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Entretanto, existe, por parte do sistema público de ensino, uma oferta que não atende à demanda existente, e a maioria das crianças não tem acesso à Educação Infantil. Além disso, o percentual atendido não tem garantias de qualidade, principalmente quando nos reportamos ao tempo destinado para que haja um atendimento que contemple suas necessidades de cuidados enquanto as pessoas responsáveis por elas – crianças negras e de

periferias – buscam o sustento. Quanto ao espaço físico, verifica-se que muitas creches e pré-escolas têm estruturas físicas que não cumprem as determinações legais exigidas para o atendimento necessário ao desenvolvimento infantil.

Tempo e espaço evidenciam as desigualdades abissais em uma sociedade hierarquizada, na qual lugares foram marcados e tendem a ser perpetuados em todos os níveis. Nessa estrutura em que predominam as desigualdades no atendimento em todos os níveis de ensino, verifica-se que, apesar de a Educação Infantil se constituir na primeira etapa da Educação Básica, as redes municipais de ensino não atendem às demandas, principalmente com relação às crianças de até três anos. No caso de serem questionadas sobre o cumprimento da legislação em vigor, são providenciados arranjos institucionais em substituição a ações efetivas e de qualidade requisitadas, a exemplo do programa Primeiro Passo, que destina um auxílio às famílias das crianças que não conseguem matrículas nas creches e pré-escolas do município de Salvador.

Inseridas em um contexto social de penúria e de discriminação, há as famílias negras compostas de mantenedores que sequer possuem renda fixa mínima; outras pertencem às faixas inferiores da pirâmide social e têm como chefes "mães solo", solitárias na sua jornada de trabalho diário, direcionado para o sustento dos dependentes, geralmente em subempregos com jornadas superiores à estabelecida na legislação trabalhista, sempre sujeitas a negociações, nas quais os empregadores quase sempre são vencedores, em situação privilegiada.

São essas mães que, possuidoras de uma jornada dupla – uma de cuidar dos dependentes, outra de dar conta do trabalho exaustivo com diferentes funções –, contam muito pouco com políticas públicas mínimas que lhes assegurem os direitos que devem ser garantidos por um Estado democrático. Entretanto, é vivenciada por essas famílias a ausência de ações efetivas, como afirma Nascimento (2010, p. 136):

> O cenário dessas famílias é o do neoliberalismo caracterizado pela intervenção mínima do Estado na economia. A instabilidade do capital, o desemprego, a crescente miséria, a manipulação da mídia sobre os corpos e sentimentos são alguns exemplos deste contexto perverso. A falta do Estado no cumprimento de seus deveres para proteger e cuidar do cidadão faz com que a família seja cobrada duplamente e assuma responsabilidade da proteção social e psicológica de seus

> membros. Com esta demanda social a família pede parceria a escola, além de políticas públicas no sentido de aparelhar-se para promover o que o Estado recusa.

Na atual conjuntura, tem faltado também às escolas condições efetivas ao gerenciamento de ações que possibilitem a resolução das questões históricas de abandono social de um grande número de crianças que não têm garantia de ingresso nas creches e pré-escolas devido aos resquícios de práticas culturais colonizadoras existentes nos mais de 300 anos de escravização sofrida pelos negros escravizados trazidos do continente africano e os seus descendentes, que, mesmo após a abolição da escravatura, tiveram negado por um longo período o acesso à educação pública.

Apesar de, na contemporaneidade, a Constituição Brasileira estabelecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e determinar que o atendimento à Educação Infantil deva ser efetuado prioritariamente pelos municípios, os preceitos constitucionais não são cumpridos na íntegra, e algumas famílias – em sua grande maioria, negras – não são atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Ressalta-se aqui a importância da educação infantil, que é a "primeira etapa da educação básica [e] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (BRASIL, 1996, art. 29) Ainda nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deverá levar em conta diversidade social e cultural das crianças e os conhecimentos a serem trabalhados.

No contexto da rede pública de ensino, a qual atende crianças negras, na quase totalidade, reforça-se a necessidade da utilização, por parte das professoras da Educação Infantil, de materiais específicos para realização de atividades que contemplem os dispositivos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela Lei nº 10.639, de 2003.

A pandemia da COVID-19 tem causado novas formas de vivências e interações sociais. São novos desenhos, novas normas a serem pactuadas entre os diversos setores da sociedade brasileira, entre eles o educacional, cujo impacto atinge o mundo do trabalho com problemas sérios para professores, coordenadores, gestores e famílias com crianças matriculadas na Educação Infantil. A ausência de atividades presenciais causadas pela necessidade do isolamento físico

e distanciamento social, medida sanitária de combate à propagação do vírus, tem provocado a construção de novas estratégias, novas formas de aprendizagens que possam dar conta de vivências até então desconhecidas pelas unidades escolares e os seus profissionais de ensino, os quais tiveram de criar novos fluxos pedagógicos para o atendimento à aprendizagem mínima de um público com rotinas pautadas no movimento.

Entretanto, diante da crise social e institucional, como desenvolver novas competências que permitam a família e a escola interagir para atingir os objetivos educacionais, se um dos espaços de interação não pode ser utilizado devido às mudanças estruturais que afetam de forma desigual as crianças com menor poder aquisitivo ou outras em situação de vulnerabilidade social? E os profissionais de educação, professoras que as atendem, estão preparados ou possuem formação para atender às demandas emergenciais pela necessidade de utilização de novas mídias com fins educacionais, como computador, celular e TV? Qual a produtividade e qualidade na aquisição da aprendizagem das crianças da Educação Infantil, se o movimento nos espaços educativos escolares é necessário para o desenvolvimento? Será que as crianças cujas famílias não dispõem de banda larga ou de computadores estão sendo atendidas minimamente? E, mesmo na existência de todo um aparato tecnológico para o atendimento nas residências, será que as crianças teriam a rotina ideal, visto que a Educação Infantil é um espaço de socialização?

À medida que as instituições reinventam suas práticas – no caso específico, as escolas –, muitas famílias permanecem atreladas e sujeitas às pressões que o capital de um Estado neoliberal exerce sobre as relações de trabalho. Logo, muitas responsáveis/mães de crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil não foram liberadas das suas atividades e não estão dispensadas para cumprimento das medidas sanitárias de isolamento físico. O que se percebe é que tanto as famílias quanto as escolas carecem de soluções para dar conta de forma adequada de ações que contemplem as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia, mesmo porque elas estão se reinventando e ressignificando o que é ser criança nesse contexto que limita sua forma de ser e estar no mundo. Para tanto, elas falam como se organizam e constroem a vida, mostram os seus sentimentos e esperanças de dias melhores.

PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS NEGRAS PARA ALÉM DO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE TEMOS A APRENDER COM ISSO

As crianças organizam e constroem a vida, marcadas por sua condição de gênero e raça, que são indissociáveis das condições materiais de existência da sua família. A pandemia, que escancarara as desigualdades sociais brutais vivenciadas no Brasil, estrutura como é ser criança negra nesse cenário e evidencia como o Estado brasileiro, de maneira brutal, exerce o seu projeto genocida, desconsiderando os documentos legais internacionais e nacionais que amparam a infância. Dessa forma, as crianças, guardiãs do nosso futuro, são desconsideradas como sujeitos históricos e de direitos.

O caso mais emblemático da ausência do Estado na criação de políticas para a infância nesse momento de pandemia foi a morte de Miguel Otávio Santana da Silva, de cinco anos, no dia 2 de junho de 2020. Filho da empregada doméstica Mirtes Renata de Souza, Miguel caiu do nono andar quando, ao procurar por sua mãe, que tinha saído para passear com o cachorro da família, foi permitido que ele ficasse sozinho no elevador do prédio de luxo, localizado na cidade de Recife, em Pernambuco. Dessa forma, ele teve acesso a um andar que não tinha a proteção adequada. A morte de Miguel evidencia um racismo estrutural que expõe a forma como as relações são organizadas socialmente: por um lado, uma mãe trabalhando em plena pandemia, acompanhada do seu filho, por não ter com quem deixá-lo naquele dia; por outro, uma criança negra pequena deixada sozinha, como se o seu corpo negro não precisasse de cuidado e atenção tal como outras crianças na sua condição. Será que a patroa deixaria o seu próprio filho(a) sozinho(a) no elevador? Ou mesmo um(a) coleguinha dos seus filhos?

Meninos negros como Miguel são vistos potencialmente como homens negros, pobres e da periferia. Estes normalmente morrem jovens pela perseguição racista da polícia repressora do Estado; e as suas mortes são naturalizadas pela sociedade, que encontra "justificativas" para explicar as brutalidades cotidianas – estava envolvido com tráfico, era assaltante, entre outras, normalizando as estatísticas alarmantes da violência. O certo é que essa mesma sociedade faz "previsões" sobre o futuro dessa criança, conforme explicita Silva (2019):

> O certo é que nos acostumamos a ver meninos negros como miniaturas de homens negros, alvo prioritário da perseguição racista.

> Lembro-me de um cortejo de Congada que acompanhei em Belo Horizonte e um garotinho negro de quatro anos no máximo, evoluía graciosamente com chocalhos nos pés. Uma adolescente branca à minha frente o observava, tão encantada quanto eu, quando chamou a atenção da mãe para o menino, ouviu este comentário como resposta: 'bonitinho mesmo, pena que cresce'.

Parafraseando Biko (1973), o sistema não concede nada a não ser que seja exigido, porque o seu método leva em conta que o ignorante aprenderá, a criança se transformará em adulto e exigências serão feitas; dessa forma, o sistema se prepara para resistir às reivindicações coletivas. Assim, têm se tornado corriqueiras no Brasil a morte de crianças negras e a política de *voucher* na educação, que viabiliza um projeto genocida da população negra desde a infância, o que reforça a ausência do Estado e a necessidade de construção de redes de solidariedade, uma vez que estamos por nossa própria conta, como bem disse Biko em 1973.

Apesar do racismo estruturante e do cenário da pandemia que povoa o imaginário, as crianças negras mostram como organizam e constroem a vida. Elas pensam, falam e desenham o SARS-CoV-2. Entre os nossos depoentes, a ideia é que, no final, vamos ficar bem, tal como acontece no desenho *Kiriku e a Feiticeira*, em que o protagonista, apesar de todas as adversidades, se junta a outras pessoas e, no final, salva a vila onde mora. Sobre isso, Vitor Freire, de sete anos, nos diz: "*O coronavírus venceu a luta, mas não a guerra*", o que mostra que ele sabe que o mundo não será destruído com a pandemia. A ciência tem trazido respostas significativas sobre a doença; o tratamento e vacinas estão sendo testados em vários lugares do mundo. Apesar disso, mais de 200 mil vidas já foram ceifadas no Brasil – pessoas que tinham nome, afetos e histórias.

Marby Lima, estudante de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundadora do Centro de Educação Vila Salem, no bairro de Castelo Branco, periferia de Salvador, no contato com as crianças e suas famílias, traz a seguinte fala:

> *São pequenos, não demonstram medo [...]. Eles querem ir para a rua, voltar para escola, ver os coleguinhas, ver a pró [...]. Estranhamente, estamos mais próximos. As famílias têm aproveitado e participado mais. Estamos conseguindo tirar algo de bom desse momento extremamente complicado.*

A palavra que define as nossas crianças é saudade: da professora, dos colegas. Naomi Santos, de cinco anos, questiona: "*Professora, eu tô com muita saudade de você, da escola e, já sei: que tal vocês mandarem as fotos de todos os coleguinhas?*". E, na prática, ela dá o exemplo de amor e solidariedade ao mandar fotografias e vídeos que circulam no grupo de WhatsApp dos pais, como forma de diminuir a distância física. Patrícia Figueiredo, professora e vice-diretora da Escola João Lino, localizada no Centro Histórico de Salvador, diz: "*Somos movidos pela afetividade, pelo desejo e manutenção de um vínculo. As brincadeiras e poesias têm sido a tônica dos nossos papos com as crianças*". E as suas crianças, a exemplo da Naomi, mostram a importância desse "estar junto", mesmo estando separados.

Os profissionais de educação, especialmente os professores, têm buscado estabelecer uma rotina de contato com as crianças e suas famílias para fortalecer os vínculos afetivos. Para tanto, fazem vídeos com contação de histórias, músicas, fazem concursos e outras formas de estimular o contato entre as crianças. Além disso, colaboram dando suporte às famílias, orientando-as no que diz respeito às necessidades e aos cuidados com as crianças. As respostas chegam rapidamente em forma de mensagens de áudio, vídeos, fotografias e até bilhetinhos no dia que os pais vão à escola buscar a cesta básica fornecida pela Prefeitura Municipal de Salvador. Eles se arrumam, pedem para tirar fotografia e mandar para a professora.

As crianças que já estão nos primeiros anos do ensino fundamental mostram as dificuldades existentes em seus processos de construção de conhecimento sem a mediação das professoras. Ezequiel Lins, de oito anos, afirma:

> *Está sendo muito difícil estudar em casa, porque não estou me concentrando nas atividades que a escola manda, porque a minha mãe não tem muito tempo para me ensinar. É muito ruim não estar na escola com meus amigos e com a professora. Sinto falta do jeito que a pró ensina e da escola.*

A fala de Ezequiel mostra explicitamente a dificuldade de conciliar as atividades escolares com o espaço de casa, que muitas vezes não reúne as condições para garantir o processo de aprendizagem, bem como a importância da mediação da professora nesse processo. Ele se queixa que a mãe não tem muito tempo para "ensinar", e isso ocorre porque, além de ter que dar conta das atividades domésticas, ele tem um irmãozinho, o Benjamin, de dois anos, e isso exige uma

disponibilidade maior da mãe nos cuidados. Esse depoimento está explicitado em vários “memes” que tem viralizado nas redes sociais. O que é considerado mais tocante é o vídeo em que João Vitor, de seis anos, diz que não consegue aprender sem a professora e que ela tem as “manias de prô”, que a mãe não tem. São crianças que traduzem de formas distintas o descontentamento com as atividades remotas que estão sendo feitas e que mostram a importância da mediação da professora, que tem um jeito próprio de ensinar, diferente da mãe, que tem jeito de fazer outras coisas significativas.

Os sentimentos dos pequeninos vão da euforia, com a maior presença dos pais em casa, nas atividades realizadas em família, à falsa sensação de estar de férias, com a ansiedade e a tristeza pela falta das interações propiciadas pelos grupos sociais dos quais elas fazem parte. Ewé Santos, de dois anos e seis meses, pega o chinelo e chama a mãe para passear, fica inquieto assistindo à televisão e se encontra nos livros, que gosta de folhear sozinho. Dandara Silva, de sete anos, fez um desenho no qual ela aparece sozinha em uma mesa, sentada na cadeira assistindo à aula em um celular. O que mais impressiona é que ela coloca um balãozinho de diálogo, no qual está escrito: “Estou estudando e também eu estou triste; mas agora estou feliz porque tô brincando e estudando. Estou triste porque não estou brincando com minha prima e com meus amigos e estou chorando de saudade”. A mãe, ao ver o desenho, ficou extremamente comovida, porque aparentemente Dandara estava bem. Isso reforça a necessidade de uma atenção maior aos pequenos, privados das companhias dos seus afetos, vivendo momentos de dúvidas e incertezas.

A esperança de dias melhores nos chega a partir de Rubi Carvalho, de três anos, que questionou a mãe sobre o porquê de ter nascido preta e quem pintou ela assim – o entorno em que ela vive é branco. Em um vídeo comovente, produzido por sua mãe, Rubi aparece de macacão verde florido, com um laço rosa no cabelo, assistindo na televisão ao clipe da música “Linda e Preta”, de Nara Couto,[2] cantando e dançando, muito convencida da sua negritude, da sua beleza, do seu cabelo *black*, de que é amada. E tudo isso evidencia a possibilidade de um futuro auspicioso, reforçando a ideia de que representatividade importa.

---

2 Nara Couto é uma cantora, dançarina, linda e preta, como ela se descreve em redes sociais. Foi no bloco afro Ilê Aiyê, no bairro do Curuzu em Salvador, onde ela nasceu e começou as suas pesquisas sobre a cultura afro-brasileira. Ver vídeo em: https://www.youtube.com/watch?v=xoaJyoDnvQ4.

‘Linda e Preta, da cor da noite na Bahia
Preta, o dia te anuncia
Linda e Preta, você virá, você virá’.

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 tem como principal medida sanitária o distanciamento físico e/ou isolamento social, visando ao controle da doença, que tem ceifado vidas e modificado as formas de estar nos espaços comunitários de convivência. Na Educação Infantil, devido à singularidade das experiências, em que o virtual, mediado pela tecnologia, não tem a mesma função ou equivalência do concreto das ações cotidianas existentes – ler um livro de história ou brincar com massinha –, amplia-se a percepção da dificuldade de novas formas de fazer. Se, para os estudantes do ensino fundamental, a reprogramação da transposição didática é possível e poderá trazer resultados concretos no fazer dos professores e no aprender das crianças nos diferentes anos de escolarização, para as crianças da Educação Infantil, cuja aprendizagem e os processos de socialização são mediados pelos profissionais de educação, isso se torna ainda mais complexo.

Diante das especificidades da Educação Infantil com referência às vivências e atividades necessárias para uma socialização ampla e formadora, o contexto da pandemia provocou uma quebra de paradigmas, passando a requisitar a construção de novas estratégias possíveis, as quais atendam e/ou tragam soluções para a continuidade dos processos de aprendizado da infância. As dinâmicas estabelecidas para a Educação Infantil, para serem viabilizadas, estão atreladas ao movimento, ao lúdico e à organização de um trabalho pedagógico ancorado em diferentes momentos de proximidade. É nessa perspectiva que pautamos uma discussão sobre a ênfase no trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros, no sentido de solidificar o legado ancestral para fortalecer a infância das crianças negras. Esses valores podem e devem ser compartilhados com as famílias no processo pedagógico, com uma dinâmica reflexiva.

Os achados da pesquisa mostram que as falas das crianças deixam explícitas as percepções que elas constroem sobre a sua vida e o mundo ao seu redor. No período de pandemia, elas exercitam suas formas de ser/estar muito influenciadas pelas interações vivenciadas nas suas famílias. Os professores e os colegui-

nhas também ocupam um espaço importante, pois sentem a falta do espaço de contato com os outros, que participam ativamente no processo de construção da identidade, individual e coletiva.

O aprendizado que as crianças nos proporcionam neste momento de grande mudança em função da pandemia da COVID-19 mostra que haverá dias melhores, nos quais estaremos juntos, retornando ao convívio necessário que nos constitui enquanto sujeitos sociais. E, enquanto isso não chega, que os laços de afetividade da família e dos pares da escola, mesmo a distância, sejam o mote para reforçarmos o provérbio africano que diz: "É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança".

Referências

AMARAL, A. C. T. do. *Educação infantil e identidade étnico-racial.* Curitiba: Editora Appris, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é Covid-19*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 30 jul. 2020.

BIKO, S. Black Consciousness and the Search for a True Humanity. *In*: MOORE, B. *Black Theology*: The South African voice. London: C. Hurst, 1973.

FRANÇA, E. B. *et al*. Principais causas da mortalidade na infância no Brasil, em 1990 e 2015: estimativas do estudo de Carga Global de Doença. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 20, p. 46-60, maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.br /scielo.php?script =sci_arttext&pid=S1415-790X2017000500046&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 4 jul. 2020.

NASCIMENTO, I. P. De que família nós estamos falando? Entre o ideal e o vivido. *In*: ORNELLAS, M. de L. (org.). *Escuta clivada*: ancora saberes no entre lugares. Salvador: Quarteto, 2010. p. 127-140.

SANTOS, M. A. dos. *Educação da primeira infância negra em Salvador*: um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, C. da. De azul ou de rosa, crianças negras na linha de tiro do Estado genocida. *Portal Geledés*, [*s. l.*], 23 set. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/de-azul-ou-de-rosa-criancas- negras-na-linha-de -tiro-do-estado-genocida/. Acesso em: 5 ago. 2020.

SOARES, A. da S. Concepção de infância e educação infantil. *Pedagogia ao Pé da Letra*, [*s. l.*], 2018. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e -educacao -infantil/. Acesso em: 6 ago. 2020.

TRINDADE, A. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. [2010]. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20 civilizat% C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20 infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

A Educação Infantil das crianças do campo no período de pandemia e pós-pandemia da COVID-19 no Brasil

Jaqueline Pasuch
Tânia Mara Dornellas dos Santos

INTRODUÇÃO

Democracia?
É dar a todos o mesmo ponto de partida.
(Mário Quintana)

Quem são as 3.587.210 crianças brasileiras na faixa etária de até seis anos de idade que vivem as suas infâncias nas áreas rurais? (IBGE, 2012) Como elas vivenciam os seus tempos de "ser criança" nos espaços culturais de suas comunidades, famílias e escolas? Como as políticas públicas chegam até elas, especialmente neste período de pandemia da COVID-19?

O presente capítulo tem por objetivo mais do que apresentar respostas conclusivas: analisar os principais elementos dessa complexa relação circunscrita aos ambientes onde as crianças do campo vivenciam as suas infâncias, nas suas casas, nos espaços para brincar, nos cuidados relativos à pandemia provocada pela COVID-19, nas reinvenções em suas rotinas escolares, entre outros. Trata-se de um conjunto de fatores necessários de serem evidenciados, tendo em vista a nossa experiência humana de nos relacionar com algo tão profundo e perigoso, como essa pandemia mundial, a ponto de nos obrigar a ressaltar ainda mais o que a nossa legislação brasileira aponta em termos de direitos humanos uni-

versais para as nossas crianças. Proteger, prover e participar são direitos que os adultos, no âmbito das suas funções, precisam garantir a cada uma das crianças brasileiras.

QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO CAMPO E COMO VIVEM AS SUAS INFÂNCIAS?

As crianças do campo são meninos e meninas do Brasil que moram em espaços diversificados, tais como: acampamentos e assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombos, áreas agricultáveis, florestas, áreas úmidas, pequenas cidades, distritos, vilas, regiões periurbanas, entre outras. Nosso entendimento é o de que nossas crianças do campo são sujeitos históricos e sociais cujo contexto de vida lhes imprime marcas particulares, como será desenvolvido ao longo deste texto. Ao mesmo tempo, compartilham com as crianças de outros contextos sociais, culturais e geográficos a condição de sujeitos de direitos, assegurada pela Constituição Federal de 1988. São crianças que têm direito à vivência da infância, o que significa terem asseguradas, pela família, pela sociedade e pelo Estado, as condições de desenvolvimento, bem-estar, proteção e participação na cultura. Tais condições incluem o direito à educação desde o início da vida. Este é, para nós, um importante desafio: criar condições adequadas para o atendimento aos direitos universais – ou seja, de todas as crianças brasileiras – com atenção às características que marcam as condições de vida nos territórios rurais e, especialmente, as condições de vida das crianças dessas localidades.

Como todas as crianças, as crianças do campo brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, constroem hipóteses e sentidos sobre suas vidas, sobre seus lugares e sobre si mesmas. Os meninos e meninas do campo fazem arte, estripulias e peraltices, sofrem e se alegram, constroem suas identidades e autoestima nas relações que estabelecem com o espaço em que vivem, com suas culturas, interagindo com os adultos, os jovens, os idosos e as crianças de seus grupos sociais. Estabelecem amizades, compartilham com outras crianças suas dúvidas, medos, segredos e regras. Brincam de faz de conta, pulam, correm, falam e narram suas experiências, contam com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo. Suas infâncias são

impactadas pelos modos de produção da vida de suas comunidades, pelas transformações sociais, pelas relações de classe e étnico-raciais, pelas dinâmicas entre campo e cidade, pelas novas tecnologias que chegam de formas diferenciadas nos diferentes espaços rurais e urbanos. (SILVA; PASUCH, 2010)

As crianças dos territórios rurais possuem também seus próprios encantos, seus dramas, modos de ser, de brincar e de se relacionar, formas de viver particulares, tanto local quanto culturalmente situadas. Os meninos e as meninas do campo, da floresta e das áreas úmidas têm rotinas, experiências estéticas e éticas, relações ambientais, econômicas, políticas, ideológicas, sensoriais, afetivas e socioculturais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, os bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, da pesca e da piracema, das aves, dos pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os idosos, os adultos e as demais crianças, o enraizamento de seu grupo em uma localidade ou, ao contrário, a vivência da constante migração, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viverem as infâncias, na diversidade e na tensão que configuram o campo brasileiro e na relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas. (SILVA; PASUCH, 2010)

São crianças que participam ativamente da vida social de seu grupo cultural. Elas vivenciam os modos de ser e estar no mundo construído com seus familiares, amigos, vizinhos, de perto e de longe, e aprendem as dinâmicas e o funcionamento de sua coletividade. As crianças do campo se constituem como sujeitos de suas culturas nas interações que estabelecem com elas mesmas, com os outros e com o mundo. As famílias das crianças do campo possuem suas identidades culturais e grupais estruturadas pelos seus modos de produção da vida. Nesse contexto, o espaço escolar, embora não seja o único, é um espaço privilegiado para mediar a interação com as crianças, com o ambiente e com a cultura, contribuindo, por meio das vivências e experiências que possibilita, para a significação e ressignificação do mundo a partir da ótica infantil, com a mediação dos adultos (VYGOTSKY, 2000) em uma relação dialógica. (BAKHTIN, 1993)

As famílias do campo, da floresta e das áreas úmidas diferenciam-se ainda em relação a aspectos culturais. O rural brasileiro é composto por agricultores(as) familiares, trabalhadores(as) contratados(as), assentados(as) e acampados(as) da reforma agrária e povos de comunidades tradicionais, entre eles: quilombo-

las, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, geraizeiros, veredeiros, catingueiros e retireiros do Araguaia.

Entretanto, no espaço rural brasileiro, concentram-se os piores indicadores sociais, que revelam uma história de descaso com suas populações por parte do poder público. Como membros de seus grupos familiares, os bebês e as crianças pequenas constituem-se nas tramas e tensões que se dão na complexidade que compõe as ruralidades brasileiras e na forma como as políticas públicas são acessadas por sua população.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS DO CAMPO EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19

Para a elaboração desta seção, levaremos em conta os índices nacionais relativos à oferta e à demanda na Educação Infantil do campo, assim como o levantamento realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) especialmente sobre o período da pandemia.

Do ponto de vista educacional, meninos e meninas de até seis anos residentes em área rural ainda vivem sob a distribuição desigual das políticas públicas e a dificuldade de acesso à matrícula, conforme constatou a pesquisa nacional do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): "Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais", realizada em 2010. Rosemberg e Artes (2012, p. 64), ao analisarem os microdados oriundos do Censo Demográfico de 2010 e do Censo Escolar de 2010, destacaram três características na oferta de Educação Infantil em contexto rural: "insuficiência, discriminação e precariedade". De acordo com os resultados quantitativos da pesquisa, no universo de crianças de até seis anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e de 83% em turmas de pré-escola.

Além dessa desigualdade, o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstra que a oferta de vagas

em Educação Infantil é realizada, principalmente, em escolas situadas nas áreas urbanas e para as crianças de mais de quatro anos. (INEP, 2011) Ou seja, essa maneira de realizar a política fere o direito das crianças a uma Educação Infantil próxima ao seu local de residência, com consequências na qualidade da vida das crianças e das suas famílias, principalmente daquelas cujos(as) filhos(as) têm até três anos de idade. Rosemberg e Artes (2012, p. 64) alertam para a questão inicial que deve mediar as reflexões, seja de pesquisadores(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as) e/ou dirigentes municipais, qual seja, "saber quem são as crianças do campo e como elas experimentam a concretude de suas vidas no tempo de suas infâncias". Ou seja, "questionar se ser criança significa ter infância".

Devido ao contexto de cuidados específicos com a proteção das crianças e profissionais das escolas que atendem desde os bebês até as crianças maiores neste período de pandemia da COVID-19, apresentaremos informações relativas às ações que as secretarias municipais de educação vêm desenvolvendo em seus municípios.

Levantamento das ações desenvolvidas pelas secretarias de educação realizado pelo Mieib[1]

O Mieib realizou levantamento de dados[2] junto às secretarias municipais, estaduais e distrital de educação sobre as informações, orientações e normatizações relativas à oferta de Educação Infantil durante as suspensões de atividades presenciais em creches e pré-escolas, decorrentes do avanço da COVID-19.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o mundo estava oficialmente em situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Espii), o nível mais alto de alerta emitido pela organização, tendo como causa o novo coronavírus (SARS-CoV-2), agente da COVID-19,

1 O Mieib, criado em 1999, é composto por 26 fóruns estaduais e o fórum distrital de Educação Infantil. Tem como objetivos: promover mobilização e articulação nacional no campo da Educação Infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional, e divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

2 Relatório disponível na página do Mieib: www.mieib.org.br.

doença infectocontagiosa descoberta no final de 2019. Em março, a OMS anunciou a mudança na classificação da COVID-19, considerada agora uma pandemia. Desde então, estabeleceu-se um cenário de incertezas na saúde coletiva e, embora haja um esforço em escala global de médicos, pesquisadores, especialistas e de equipes multidisciplinares para compreender a dinâmica da doença e seus efeitos negativos na saúde, o mundo ainda corre contra o tempo na busca de medicamentos e vacinas capazes de conter e, preferencialmente, de eliminar o vírus. Para evitar a propagação da doença e controlar a quantidade de óbitos, ações de mitigação foram adotadas praticamente em todos os países, para evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde impactados pelo número de pessoas contaminadas e garantir o atendimento para os grupos prioritários – aqueles mais acometidos pelos sintomas da doença. O distanciamento social é uma das principais medidas adotadas e já deu evidências de que tem efeitos positivos na redução da propagação do novo coronavírus. Entretanto, essa medida também trouxe impactos imediatos em diferentes dimensões da vida, como, por exemplo, na educação.

No campo da Educação Infantil, as decisões emergenciais, tomadas sem muita orientação dos órgãos de controle da educação nacional, apresentaram soluções pouco eficazes e, por vezes, conflituosas (OLIVEIRA, 2020), baseadas em justificativas diversas, que vão desde a salvaguarda da economia até a busca por mitigar prejuízos maiores aos calendários escolares. Dessa forma, afrontam a concepção de Educação Infantil como direito das crianças e de suas famílias e dever do Estado, posta na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a consecução do objetivo dessa etapa da educação, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, assim como as concepções, os princípios e fundamentos que constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

A suspensão do atendimento de bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil abriu caminho para o avanço de propostas educacionais muitas vezes equivocadas e comprometidas com as leis que regem o mercado, tais como: propostas de educação domiciliar, de ensino remoto e adoção de sistemas apostilados para creches e pré-escolas, propostas e materiais que, mesmo antes da pandemia, eram apresentados aos sistemas de ensino por grandes conglomerados educacionais e que contrariam as concepções de Educação Infantil defendidas pelo Mieib, apresentando um descompasso com as definições legais, entre as quais a criança como sujeito de direitos e centro do trabalho pedagógico. (MIEIB, 2020)

O cotidiano das trabalhadoras na educação também sofre os efeitos perversos das diferentes medidas adotadas no contexto da pandemia, que fortalecem a já conhecida precarização nas relações de trabalho: suspensão ou cancelamento de contratos, redução de salários e demissões. (COUTINHO; CÔCO, 2020)

Nesse cenário, os dados produzidos pelo Mieib no período de 27 de março a 1º de junho de 2020, por meio de levantamento específico relativo às secretarias de educação, obtiveram 2.368 respostas, sendo, que destas, 1.904 foram consideradas válidas, cujos principais temas abordados foram: as orientações elaboradas e ações realizadas pelas secretarias de educação para a Educação Infantil durante a pandemia; as informações sobre a suspensão parcial ou total das atividades presenciais com as crianças nas instituições de Educação Infantil; a relação com as suas famílias no período de afastamento social; outras ações voltadas à família; dificuldades enfrentadas; e situação dos(as) profissionais da educação nesse período. (MIEIB, 2020)

Quanto ao número de instituições respondentes e considerando o país e suas regiões, 34% dos municípios brasileiros participaram do levantamento, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número e categoria de instituições respondentes, segundo regiões do país. Brasil, 2020

Região	Instituição			
	Secretaria de Estado de Educação	Secretaria de Educação do Distrito Federal	Secretaria Municipal de Educação (ou órgão correspondente)	Total
Centro-Oeste	1	1	177	179
Nordeste	4	–	642	646
Norte	–	–	85	85
Sudeste	1	–	364	365
Sul	1	–	628	629
Total	7	1	1.896	1.904

Fonte: elaborada pelas autoras com base em dados do Mieib (2020).

A maioria dos respondentes foi constituída pelos(as) próprias(as) secretários(as) de Educação e gestores(as) de Educação dos municípios (78,8%), seguidos(as) pelos(as) responsáveis pela gestão da Educação Infantil municipal (21,2%). No âmbito estadual, o(a) próprio(a) secretário(a) respondeu ao questionário.

A maioria dos municípios respondentes elaborou orientações específicas para as instituições de Educação Infantil sobre o seu funcionamento, perfazendo 86,4% dos municípios que participaram do levantamento, o que evidencia o envolvimento direto em ações de orientação no contexto atual da pandemia, sendo dirigidas majoritariamente para as instituições públicas de Educação Infantil (81,4%), seguidas das orientações dirigidas às instituições conveniadas de Educação Infantil.

Quanto às decisões dos municípios, estados ou Distrito Federal em relação às atividades a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil durante o período da pandemia, fica evidenciado que a quase totalidade dos respondentes (94,4%) decidiu pela suspensão total das atividades presenciais. A suspensão parcial, a continuidade das atividades presenciais e outras medidas também ficaram registradas, somando aproximadamente 6% das respostas.

As orientações em relação ao funcionamento das instituições de Educação Infantil durante a pandemia foram enviadas para instituições de Educação Infantil urbanas e rurais. Destaca-se aqui o número de respondentes que possuem oferta de Educação Infantil rural, indígena e quilombola, de acordo com orientações que foram destinadas a essas instituições. Percebe-se que, entre os municípios com oferta rural, 98,5% emitiram orientações para instituições de Educação Infantil com tal localização. Também é relevante a presença de orientações dos(as) gestores(as) municipais para instituições de Educação Infantil em territórios indígenas e quilombolas em mais de 90% das situações, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Decisões dos municípios respondentes em relação às atividades a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil rurais, indígenas e quilombolas. Brasil, 2020

Instituições	Com orientação	Sem orientação	Total
Rurais	1.186	18	1.204
Indígenas	52	9	61
Quilombolas	68	4	72

Fonte: elaborada pelas autoras com base em dados do Mieib (2020).

A relação entre as secretarias de educação e as instituições educacionais de seus sistemas com as famílias durante a pandemia evidenciou que houve a utili-

zação de uma multiplicidade de formas de contato com as famílias durante o período de isolamento social, tais como: "Uso de recursos como *e-mail*, WhatsApp, Messenger, SMS" por 93,4% das secretarias respondentes; "Chamada telefônica" por 55% dos respondentes; "Momentos de diálogo *on-line* agendados com gestores, professores" por 29,2% dos municípios respondentes; "*Site* com informação" foi apontado por 20,9% dos municípios; e a opção "*Chat* em plataforma *on-line* para conversas" foi assinalada por 6,8% dos municípios respondentes. A opção "Outro", quanto à adesão a diferentes formas de comunicação com as famílias, foi assinalada por 7,9% dos municípios respondentes.

Em relação ao foco das ações de comunicação que as secretarias de educação estabeleceram com as famílias, a opção "Manutenção/fortalecimento da relação das instituições com as famílias" foi assinalada por 89,6% dos respondentes, seguida das "Orientações sobre a educação e os cuidados com as crianças", com 73,8% das respostas. Como a terceira opção em termos de foco que orientou as ações de comunicação, destacou-se "Orientações sobre a interação e brincadeiras com as crianças", assinalada por 69,7% das secretarias. Em quarto lugar, surge o foco em "Esclarecimento de dúvidas das famílias", indicado por 69% dos respondentes, seguido de "Sugestão de materiais a serem disponibilizados às crianças, como brinquedos, livros, materiais não estruturados", que foi assinalado por 63,4% das secretarias. Por fim, a "Transmissão de informações às famílias sobre os auxílios e benefícios governamentais no contexto da COVID-19" foi assinalada por 30,8%.

Quando perguntado sobre quais outras ações foram desenvolvidas junto às famílias no período da pandemia, a opção de resposta mais assinalada foi "São realizadas ações relativas à alimentação" (67,9%), seguida de "São realizadas ações relativas à saúde" (53,5%) e aparecendo em terceiro lugar: "São realizadas ações relativas à higiene". A opção "São realizadas ações adaptadas às crianças da educação especial" surge na sequência (35%). As demais opções aparecem ao final com percentuais próximos: "São realizadas ações relativas à situação da renda familiar" (16,7%); "Não são realizadas outras ações" (16,3%); e a opção "Outra", que remete à possibilidade de apresentar outras alternativas (18,8%). Entre essas outras possibilidades apresentadas, destacamos algumas: "A equipe gestora faz visitas às famílias mensalmente para a entrega das propostas de vivências e é feita uma observação da situação da renda familiar e, caso seja necessário, encaminhada ao Fundo Social"; "Ações de monitoramento junto ao departamento

de ação social às famílias em situação de vulnerabilidade"; "Foram realizados levantamentos junto às instituições das famílias em estado de vulnerabilidade em seu amplo contexto e, a partir disso, foram tomadas as medidas cabíveis em conjunto com o Cras [Centro de Referência da Assistência Social] e Assistência Social do município"; "Distribuição de *kits* da merenda escolar"; "Prevenção de acidentes domésticos"; "*Live* com a psicóloga sobre saúde emocional"; "Entrega de cestas básicas"; "Ações com atendimento psicológico às famílias".

As alternativas utilizadas pelas secretarias de educação quanto a ações com envolvimento de outros órgãos, constituindo formas de relacionamento com as famílias no período de pandemia, foram: "Envolveram órgãos municipais" (70,1%); "Foram intersetoriais" (28,2%); "Foram realizadas isoladamente por algum órgão" (11,6%); "Envolveram órgãos estaduais" (8,5%); "Envolveram órgãos federais" (3,4%); "Envolveram órgãos do Distrito Federal" (3,4%).

Entre as dificuldades enfrentadas pelas secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal no período da pandemia, em relação às "Profissionais da educação", o resultado seguiu a seguinte ordem de preferência: "Formação para uso de tecnologias e mídias diversas" (66,3%); "Acesso aos meios digitais" (55,9%); "Organizar materiais acessíveis que atendam às demandas das crianças público da Educação Especial (crianças com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação)" (52,7%); e "Compatibilização dos trabalhos domésticos com o trabalho remoto" (28%). A opção "Outras" foi indicada por apenas 3,2% dos respondentes.

A respeito das possíveis dificuldades enfrentadas pelas secretarias de educação municipais, estaduais ou do Distrito Federal no período da pandemia, referindo-se especificamente às "Famílias e crianças", o resultado foi: "Sobrecarga emocional" (46,7%); "Cobrança das famílias para substituição e realização de atividades remotas" (42,8%); "Responder às especificidades das demandas das crianças da Educação Especial (crianças com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação)" (38,1%); "Ausência de condições materiais" (34,8%); "Falta de tempo" (33,3%); e a opção "Outras", assinalada por 5,1% dos respondentes.

A respeito das possíveis dificuldades enfrentadas pelas secretarias de educação municipais, estaduais ou do Distrito Federal no período da pandemia, referindo-se à "Gestão", a opção "Regulamentação da carga horária anual e dias letivos" foi assinalada por 68,4% dos respondentes. Na sequência, destacaram-se

as opções “Falta de recursos financeiros” (33,8%) e “Insuficiência de pessoal para atividades essenciais” (16,2%). Bastante próximas, surgem as opções “Relação com rede de proteção das crianças” (9,3%) e “Relação com assistência e saúde” (9,1%). Por último, a opção “Outras” foi marcada por 4,7% dos respondentes.

Em relação à situação dos(as) profissionais da educação no período da pandemia, houve uma multiplicidade de situações que os(as) envolveram neste período de isolamento social, tais como: “Determinação de envio de tarefas para as famílias realizarem com as crianças” (80,5%); “Disponibilidade para atendimento e orientação às famílias” (63,3%); “Participação em atividades de formação em serviço (*on-line*)”, indicada por 48,9% dos respondentes; “Determinação de presença nas escolas ou na secretaria em sistema de rodízio” (35,9%); “Determinação de continuidade do trabalho com as crianças em plataformas digitais” (34,9%); “Participação em atividades de formação em serviço (propostas pela secretaria)”, indicada por 30% dos respondentes; e “Redução da jornada de trabalho”, com 18,5%. Essa pergunta apresentava ainda a opção “Outro”, a qual foi assinalada por 6,3% dos respondentes.

Sobre os procedimentos que as secretarias de educação em âmbito municipal, estadual ou do Distrito Federal têm adotado quanto às relações de trabalho dos(as) profissionais da educação da rede pública – efetivos(as) e com contratos temporários – durante o período de pandemia, foram assim destacadas: “Antecipação de férias” (43,5%); “Redução de salário” (31,5%); “Estruturação de banco de horas a serem compensadas posteriormente” (31,5%); “Suspensão de contratos temporários” (20,6%); “Demissão” (1,7%); seguida da opção “Outra”, que se apresenta com número significativo de respondentes (19,5%).

CONCLUSÃO

As especificidades da Educação Infantil das crianças do *campo* se inserem num movimento amplo de lutas por uma educação que reconheça a participação desses sujeitos – crianças e povos dos territórios rurais – no processo de construção do conhecimento do mundo e de si mesmos. Dessa forma, consideramos importante reafirmar que a Educação Infantil das crianças do campo, no período da pandemia e no pós-pandemia, deve reconhecer que elas (re)produzem cultura e, assim, participam dos processos de construção dos conhecimentos, tanto

daqueles específicos dos contextos em que vivem quanto da sociedade como um todo. As formas de produção de conhecimentos têm muito em comum com as que se referem ao conjunto das crianças brasileiras, mas expressam também o que é próprio da relação com a natureza, com os adultos, com os condicionantes que estruturam o campo, as florestas e áreas úmidas do país e as vivências de seus sujeitos, com os artefatos disponíveis em seus contextos de vida e, evidentemente, as relações que estabelecem entre si.

A contribuição da Educação Infantil para a construção da Educação Infantil das crianças do campo no período da pandemia e da pós-pandemia encontra base nos acúmulos construídos acerca da concepção de criança, do direito das famílias e mulheres, do papel do Estado e da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza Austin: University of Texas Press, 1993. Título original: Toward a philosophy of the act.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é Covid-19*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

CAMPOS, M. M. *et al*. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/para-um-retorno-escola-e-creche-que-respeite-os-direitos-fundamentais-de-criancas-familias-e. Acesso em: 4 jun. 2020.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 23 jul. 2020.

IBGE. Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm. Acesso em: 10 out. 2013.

INEP. *Censo escolar 2010*. Brasília, DF: MEC, 2011.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL - MIEIB. *Relatório Técnico*: levantamento junto às secretarias de educação sobre orientações e ações para a Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: www.mieib.org.br. Acesso em: 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *A COVID-19 e seus impactos na estrutura da educação infantil*: análise das normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, DF, 2020.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, M. C. S. *et al*. (org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo.* Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: [*s. n.*], 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Parte 3

Narrativas sobre Educação Infantil no contexto da pandemia

Inquietações de uma docente em tempos de pandemia

Maria Patrícia Figueiredo Soares

Em meados de março de 2020, fecharam-se as escolas. Foram trancados armários, salas, o calendário e toda a programação do período foi suspensa. Mesmo assim, não nos isolamos daquilo que essencialmente faz a escola: as pessoas.

A escola não é só prédio. A escola é gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece e se estima, como dizia Paulo Freire. Estamos num cenário de morte, principalmente dos mais pobres, pretos, da periferia e desassistidos, e não tem como me isolar, não me indignar, revoltar, esquecer, quiçá adoecer.

Neste sentido, a ruptura das atividades escolares, de creches e pré-escolas provocou algumas inquietações. Afinal, quem está no chão da escola enxerga o fosso das desigualdades sociais bem de perto. Trabalhamos com crianças em situação de pobreza; muitas delas chegam com fome, adoentadas, e é dentro da escola, muitas vezes, que recebem o alimento e o único cuidado do dia, como um banho, um zelo, um afago.

As preocupações se ampliaram quando, nos primeiros dias de quarentena, recebi uma mensagem emocionada do vigilante relatando que a família de uma de nossas crianças bateu na porta da escola pedindo comida. Naquele dia, a mãe e suas três crianças não tinham se alimentado. As ruas estavam vazias e os restaurantes fechados, lugares onde certamente ela pediria alimento. A situação daquela família me fez pensar na perversidade do Estado brasileiro com as vidas do seu povo. Vivemos num país onde a vida de algumas pessoas tem mais valor que a de outras. Enquanto algumas famílias se recolhem no isolamento social para não se expor à COVID-19, outras famílias estão expostas à contaminação,

à fome e à falta de um teto para se abrigar. Vale ressaltar que essas famílias expostas têm cor. São os pretos e pobres que estão expostos, realizando trabalhos ditos essenciais, morando em becos e vielas sem saneamento básico, em lares intergeracionais, amontoados em um pequeno espaço, ou mesmo em situação de rua. Esse é o retrato da situação de grande parte das famílias que atendemos na nossa escola. Isso escancara o racismo estruturante da nossa sociedade. De acordo com Gomes (2003, p. 220):

> a desigualdade racial ainda não é vista como um agravamento das desigualdades sociais em nosso país e nem a sua especificidade dentro da nossa construção histórica e social. Para tanto, compreender estes fatores exige um entendimento da situação de vida do povo negro após a abolição e de como o capitalismo e o neoliberalismo agravam ainda mais a exclusão e a situação de pobreza do povo negro.

Atravesso os primeiros dias de isolamento social analisando os fatos à luz destas reflexões, buscando entender a realidade que está posta. O trabalho como vice-diretora e professora da Educação Infantil me leva para uma nova rotina – o trabalho remoto e a necessidade de contato com as crianças e suas famílias. A nossa preocupação é estreitar os vínculos com as crianças, dar suporte para as famílias e orientá-las nos cuidados e necessidades das crianças. Nesse contexto, o caminho foi reinventar novas formas de interação, enfrentar as telas frias do celular ou computador para contar histórias, recitar poesias, cantar música, entre outras coisas.

É um misto de sentimentos que nos envolve: insegurança com as tecnologias, saudades e tristeza ao pensar que o que está sendo produzido não chega a todas as crianças. Muitas dessas famílias não têm celulares e não têm internet, e mesmo as que têm acesso a esses recursos têm outras urgências. Que graça tem um poema, um canto, uma história de uma professora saudosa, quando a urgência é a fome? Prova disso é a grande movimentação do grupo de WhatsApp nos dias das entregas das cestas básicas, porque quem tem fome tem pressa.

Os dias de isolamento passam, e a rotina com o trabalho doméstico não tem fim. É um trabalho cansativo e invisibilizado que se mistura com o trabalho remoto – ligações para as famílias, organização de vídeos para as crianças –, numa rotina exaustiva. Há tensões e autocobrança para estudar, ler, acompanhar de-

bates e *lives*, buscando formação e a articulação para enfrentar o que está posto. Neste período, tenho me dedicado à escuta de teóricos e estudiosos que fazem debates necessários para entender a conjuntura política, a Educação Infantil e as questões das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

As notícias chegam por diversos meios de comunicação, e algumas nos corroem por dentro. Primeiro, a morte de João Pedro, adolescente negro assassinado dentro de casa pela ação do Estado, através da sua polícia; depois, a morte de Miguel, uma criança de cinco anos que foi deixada sozinha dentro de um elevador, enquanto sua mãe trabalhava. O sorriso de Miguel me leva aos diversos sorrisos das minhas crianças da escola e aos tantos sorrisos interrompidos. A história da mãe de Miguel é a mesma de muitas mães trabalhadoras domésticas, que vendem sua força de trabalho e que, mesmo no contexto de pandemia, são exploradas.

O relato da mãe de Miguel me leva a Mães de Maio, movimento de mulheres que perderam seus filhos pela ação violenta do Estado. Essas mulheres que choram as perdas de seus filhos nos mostram claramente a forma desigual como o Estado nos trata, na qual a vida das crianças negras e pobres não tem valor. A violência é uma realidade presente nos relatos das mães das crianças, que, nas escutas e conversas, falam da agressão sofrida como algo naturalizado, embora muito doloroso. Em relatos, algumas mães contam como acontece a abordagem da polícia até mesmo dentro dos seus lares, casas, barracos e outras formas de moradias. "*Pró, eles já entram revirando móveis, até um bem que a gente compra tem que ter nota fiscal na mão; se não tiver nota, eles levam tudo*". Essa é a realidade onde vive parte das crianças da escola em que trabalho. As crianças enfrentam desde cedo o peso das desigualdades, e o Estado que elas conhecem é a força policial, quase sempre reproduzido no jogo simbólico e nas brincadeiras de faz de conta das crianças da pré-escola.

De acordo com Abramowicz (2012, p. 50),

> a pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza.

É por essa lente que enxergo a vida das minhas crianças dentro da escola, e é por isso que as acolho, buscando sempre o afago e a amorosidade, utilizando dos valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade (2010), tão presentes em nossas vivências no cotidiano da escola. "Os princípios da energia vital, da circularidade, oralidade, corporeidade e musicalidade" trazidos pela autora fortalecem e fundamentam o fazer em sala de aula para que se efetivem práticas promotoras da igualdade racial. Por isso, é importante, na formação docente, o estudo das relações étnico-raciais, como nos recomenda Franco ([201-], p. 11): "investir em políticas de promoção da igualdade racial [...] passa pelo investimento na formação de professores que são os responsáveis diretos por construir uma educação para as relações étnico-raciais".

Os dias em isolamento se estendem, a indignação é grande e me deparo com a necessidade de lutar para mudar. Mudar o quê, essencialmente, se leis existem, mas não são aplicadas? Trinta anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata das normas e ordenamento jurídico de proteção integral da criança e do adolescente, e ainda vivenciamos tantos ataques às nossas infâncias quilombolas, indígenas e periféricas.

O quadro é gritante, mas já se discute o retorno às aulas, o que angustia essencialmente os profissionais de educação, uma vez que as escolas de Educação Infantil têm sua história marcada pelo assistencialismo, pela improvisação, funcionando em espaços inadequados, adaptados de forma precária. Depósito para guardar filhos de pobres – espaços insalubres, quentes e sem ventilação, que nem de longe parecem compreender a concepção de criança enquanto sujeito de direitos e nem os espaços físicos como locais de aprendizagem.

Como será nosso retorno para dentro desses espaços? Como trabalhar o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil no que tange aos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se)? Como trabalhar os campos de experiências que exigem tanto o estar juntos, que é tão "relacional"? É na relação de uns com os outros que a criança constrói conhecimento. O distanciamento se coloca como a antítese da Educação Infantil.

Como fica o direito à vida das crianças e dos adultos? Como o Estado vai fazer para colocar a salvo nossas infâncias, os professores e demais profissionais da educação? E para além da vida, é preciso pensar nas condições de vida. Como estará a saúde destas mulheres, professoras? Como enfrentaremos nossos medos de contágio? Como será a nossa relação uns com os outros, com as crianças

e suas famílias? Como será o trabalho de educar, cuidar e brincar quando precisamos de distanciamento?

Pensar a vida nesse cenário de morte é urgente. Estamos sem uma política pública efetiva em plena pandemia – com um ministro interino na Saúde, com um presidente que minimiza a doença e a dor dos que sofrem. Infelizmente, com o isolamento, não podemos ocupar as ruas, apesar de algumas tentativas. Nesse contexto, meu maior entendimento é que o capitalismo mata e que a política excludente do Estado mínimo sucateia a escola pública e a vida do povo e dos trabalhadores e trabalhadoras em educação.

Estudos anteriores à pandemia já constataram o adoecimento das professoras em exercício da docência na Educação Infantil. Santos, Franco e Varandas (2019) realizaram pesquisa sobre a docência na Educação Infantil com professoras da rede pública e privada em Salvador que constatou sintomas do "mal-estar docente" entre as professoras entrevistadas. Segundo Esteves (1995, p. 98 apud SANTOS; FRANCO; VARANDAS, 2019), sintomas como estresse, ansiedade, depressão, autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso, reações neuróticas, entre outros, fazem parte de um conjunto de sintomas que acomete os(as) professoras(es). Para as pesquisadoras, "o tema do mal-estar docente precisa ser pauta das políticas públicas, bem como objeto de estudo e de debate nos currículos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores".

É tudo muito difícil, mas, no contexto de pandemia, tenho aprendido que é necessário nos aquilombar, nos fortalecer uns com os outros: criar uma rede de debate com a universidade pública, buscando respaldo teórico que nos defenda da necropolítica; realizar ações e debates com o Fórum de Educação Infantil e sindicatos; estabelecer um diálogo com as famílias em defesa da vida das crianças e de todos nós envolvidos com a educação e com as infâncias. Caminhemos! Sempre juntos! Construindo um caminho em que possamos reinventar um país onde a infância, com toda sua pluralidade, possa ser feliz.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos jurídicos, políticos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

FRANCO, N. H. R. *A importância da formação de professores no processo de implementação da Lei 10.639/03*: algumas reflexões. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. [201-]. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/55%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20NO%20PROCESSO%20DE%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DA%20LEI%2010.63903%20ALGUMAS%20REFLEX%C3%95ES.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

GOMES, N. L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. *In*: SILVA, P. B. G. e; SILVERIO, V. R. (org.). *Educação a ações afirmativas*: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: INEP, 2003. p. 217-243.

SANTOS, M. O. dos; FRANCO, N. H. R.; VARANDAS, D. N. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. *Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2. p. 111-134, maio/ago. 2019. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27620/19299. Acesso em: 18 jun. 2020.

TRINDADE, A. *Os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. [200-]. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/ Valores%20civilizat %C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda %20Trindade.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

Cotidianos em ciranda: que roda é essa que gira aqui?

Camila de Andrade Coelho Silva

Tenho refletido sobre o tempo. Sinto os meus pensamentos fluindo de maneira veloz entre passado, presente e futuro como ações simultâneas e interligadas. Dentro da minha casa, ou melhor, através das janelas da minha casa, aprecio com mais sensibilidade a dinâmica entre o dia e a noite, o seu ir e vir, e o ciclo que diariamente se renova. O tempo passa ou estou passando no tempo?

É na mitologia grega que pareço encontrar respostas. O tempo Chronos me amedronta com a possibilidade de quantificar cada instante. O calendário do ano de 2020 toca os meus sentimentos e neles oscilo, principalmente quando contabilizo os vários meses vividos em isolamento social pela manifestação do vírus causador da COVID-19. Estou seguindo todas as normas orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para evitar o contágio, porém sinto o quanto fui afetada pela sua invisibilidade, tanto na vida pessoal quanto na profissional de maneira sincrônica. Parafraseando Freire (1996a), o que me mobiliza enquanto educadora é me mover como gente, em um caminho indissociável, com autonomia, ética e coragem.

O isolamento não é somente social. Tenho revisitado o meu "eu" e em mim faço morada. Busco na situação pandêmica uma oportunidade para extrair o lado bom das coisas. É o tempo Kairós que aguça as minhas subjetividades, me desacelera e me faz refletir... O tempo é o agora.

O tempo é agora, desafiador e também instantâneo. O dia 16 de março de 2020, em que trabalhei pela última vez em modalidade presencial, é um divisor de águas em minha história como professora de Educação Infantil. Antes dele, minhas memórias com as crianças eram puro movimento: brincávamos de "pe-

ga-pega bruxa", batíamos o "baba", fazíamos do parque de areia um espaço de muitas possibilidades, cantávamos cantigas e, assim, a ciranda acontecia.

Os abraços, beijos e colos que nos acolhiam eram rituais comuns no cotidiano. A escola se fazia como espaço de laços afetivos, vivos e de muitas sensações! Sinto de maneira sinestésica o cheiro do milho cozido invadindo os ambientes, anunciando o lanche da tarde. Organizávamos e planejávamos esse momento coletivo com muito cuidado e leveza, com ações colaborativas que só sensibilizavam o processo de autonomia do grupo: descascar as frutas, distribuir os potes, lavar os utensílios que usamos, limpar a mesa para a chegada do próximo grupo... A cozinha era um laboratório para tantas aprendizagens.

A vida é feita de um aprender contínuo. Sou feita de histórias, e o pós-16 de março de 2020 compõe uma etapa inédita, complexa e importante em minha carreira, que aqui chamo de carreira de vida.

Atuo em duas instituições da rede privada de ensino. Lembro da atmosfera dos dias que antecederam a suspensão das aulas em todo município. Muitos telejornais diariamente ao redor das escolas, conversas entre as colegas sobre viagens internacionais e o contágio, como também um cuidado maior com a higienização das crianças. No mais, sentia uma fluidez na rotina e nas relações diárias com as crianças e as famílias.

Os dias foram passando e o coronavírus naturalmente virou pauta dos diálogos. O lavar as mãos acontecia de maneira mais intensificada, as corizas, tosses e os espirros já eram observados de um lugar mais atento. Algumas crianças traziam cartilhas educativas de casa sobre a COVID-19, desenhavam a figura do vírus em seus cadernos e revelavam nessas ações que estavam compreendendo toda a situação.

Trabalhei normalmente no turno da manhã no 16 de março. Se soubesse que seria o meu último encontro com as crianças no espaço físico da escola, teria aproveitado o nosso mundinho com mais intensidade, entre abraços e afetos pra lá de calorosos. Soube da notícia do decreto de fechamento das escolas quando cheguei para o turno no outro lugar onde trabalho. Todos comentavam, especulavam, mas segui a tarde normalmente, porque, de alguma maneira, os 15 dias estabelecidos davam um limite de tempo ao distanciamento. O retorno era breve!

Diferentemente do que aconteceu no turno da manhã, tive a oportunidade de dialogar com as crianças, dizer que ficaríamos afastadas por determinados dias, mas que logo voltaríamos a nos encontrar. Consigo visualizar 12 crianças

em roda dialogando, trazendo suas percepções, sobretudo dizendo que se cuidariam dentro de casa.

No dia 17 de março, acordei um pouco mais tarde e logo acompanhei novos noticiários e a gravidade da COVID-19. O que era tão distante da nossa realidade afetou de maneira brusca os nossos sonhos, percursos e histórias. Estávamos no início de tudo, construindo vínculos, confiança, nos conhecendo e criando uma intimidade nas relações. Como fica esse afastamento abrupto para as crianças?

Algum tempo depois, começo a experienciar o ensaio do retorno com os grupos, mas não em presença. O espaço virtual se fazia um caminho possível para restabelecer o nosso convívio em coletivo. Quantos questionamentos elaborei! Seria possível viver a primeira etapa da Educação Básica na modalidade a distância? E as aprendizagens que aconteciam no contato das interações e brincadeiras? Minhas perguntas me traziam outras perguntas. Ninguém sabia responder.

Os encontros começaram a acontecer através das telas. Acordava preocupada, ou melhor, nem dormia. Eu não tinha um parâmetro para acalmar minhas emoções, porque foi a primeira vez que estava vivenciando essa situação extraordinária. Fui aprendendo, vivendo...

Minha rotina se transformou! Enquanto preparava o café da manhã, já ia ligando o meu computador, uma máquina simples que adquiri há sete anos para produção do trabalho de monografia. Processualmente, tive que mover os meus registros pessoais, como fotos, vídeos e músicas, para outros dispositivos, porque a memória não suportava esse uso diário.

A farda da escola era utilizada como um código. Para minha família, foi essencial na compreensão da minha função naquele horário. A minha casa se transformava à medida que vivenciava os encontros *on-line*. Nada de passar por trás da câmera, conversas ou manipulação de eletrodomésticos. Precisava de concentração, entrega e um espaço acolhedor, como fazia nas escolas.

Ao finalizar a manhã, dedicava o tempo que sobrava aos trabalhos domésticos. Ainda de farda preparava o almoço, organizava o que era possível e, quando percebia, já era hora de trabalhar no outro turno. Ainda que durante a semana eu trabalhasse sentada, o meu corpo já revelava o que eu ainda estava elaborando sobre o cotidiano de uma professora em *home office*.

Se estava sendo desafiador para mim, imagine para as crianças. Precisava manter vivo o espaço de escuta em que vivíamos. Costumo começar o encontro

assim: "*Bom dia/Boa tarde, crianças, tudo bem? Vou escutar um de cada vez... O que vocês querem me contar?*".

E assim cada criança conta uma novidade, mostra um brinquedo e também pergunta: "*Ô, pró, quando é que esse coronavírus chato vai embora?*". A indagação de Joana,[1] de quatro anos, é a mesma que me faço todos os dias. Preciso saber o que responder, ser objetiva e também acolhedora. Não tenho resposta, mas tenho esperança.

Cotidianamente, fomos restabelecendo os vínculos. Todos querem falar ao mesmo tempo, mas o ambiente virtual logo nos dá o limite de um por vez. Enquanto dialogo com uma criança, observo a frustração revelada em outras telas pelo desafio da espera. É aí que percebi que o apoio das famílias era de suma importância na mediação dos diálogos.

Os encontros continuaram acontecendo, e não somente com a criança, mas também com a família. Comparo esse processo adaptativo com o primeiro dia de uma criança na escola. A família estava lá para fortalecer as explorações e experiências das crianças nesse espaço que se fazia uma grande novidade. O mesmo acontece no espaço virtual. A adaptação a esse novo meio contava com a parceria de todos, acolhendo a maneira de estar novamente em grupo.

Confesso a estranheza que sentia em revelar o meu fazer pedagógico com as crianças tão diretamente para as famílias. O que elas compreendiam do trabalho que eu estava fazendo? Os olhares pareciam me avaliar o tempo inteiro. Ou será que eu avaliava? A tríade família, criança e escola precisava estar mais firme do que nunca para a sobrevivência de todos. É assim que, mesmo em telas quadradas, a ciranda acontece. Precisávamos estar de mãos dadas para viver a pandemia juntos, principalmente pelo bem-estar das crianças.

Fui aperfeiçoando o meu fazer a cada encontro. Percebo uma maior leveza em minha fala dentro desse novo "normal". Os diálogos com as famílias tornaram-se espontâneos e fluídos durante toda a vivência. Lembro-me de uma cena em que o menino Benjamin, de quatro anos, vivia um conflito com o seu pai porque errou o traço do seu desenho. A conversa do seu pai não era suficiente, o choro tomava conta das telas. A minha mediação tinha que acontecer não somente com a criança, mas também com o seu pai. Nesse momento, buscava a oportunidade de fala, mas não conseguia acesso, até que verbalizei: "*Ei, Benjamin,*

---

1 Todos os nomes a seguir são fictícios, com o intuito de preservar a identidade das crianças.

com licença, quero conversar com você". Ele me escutava e me procurava na tela... Acrescentei: "*Eu estou aqui, olhe para a tela que você está olhando para mim!*". O menino me escutou e rapidamente o pai também integrou a conversa. Fiquei refletindo sobre o que tinha acabado de dizer. A tela do computador me personificava nessa nova maneira de se olhar!

As nossas despedidas não são mais as mesmas. Temos um tempo planejado para o encontro. Gosto de perguntar se as crianças querem me contar algo antes da finalização, e, certo dia, Rafael, de cinco anos, ativou o seu microfone e disse: "*Antes, eu quero falar uma coisa: quando a escola voltar, a gente vai para a escola de máscara, ainda vai ter coronavírus!*".

Sua narrativa evidencia a compreensão da situação pandêmica diante de um pensamento real. É um lembrete dos impactos e desafios que ainda vivenciaremos em um possível retorno. As máscaras ainda cobrirão os sorrisos e as janelas dos dentes que vão se perdendo ao longo do ano. "Muito temos aprendido e muito temos ainda a aprender, mas já construímos algumas certezas". (FREIRE, 1996b, p. 46) Essas certezas já me mostram que não sou mais a mesma professora.

Não me deixarei contaminar pelo vírus do medo e da incerteza que todo dia inquieta, despertando o desejo de não mais atuar como educadora. Foi em ciranda com as crianças, famílias e também com outros educadores que me fortaleci e acreditei que isso irá passar. Estamos passando juntos!

Reinventamos a roda no apoio, na compreensão e nos afetos. Já até construo a minha ideia de futuro para o dia do retorno: a infância não caberá no planejamento escolar! Não há atrasos em conteúdos e aprendizagens, pois viver já é aprender. O projeto pedagógico é a própria vida da criança.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, M. O registro e a reflexão do autor. *In*: FREIRE, M. (coord.). *Observação, registro e reflexão*: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996b. p. 38-53.

O papel do coordenador pedagógico e da gerência de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19

Vigna Barboza

De repente, um susto. Em plena segunda-feira, trabalhávamos "normalmente" enquanto alguns colegas nos atualizavam sobre as notícias de casos da COVID-19 na Bahia, especificamente em Feira de Santana – primeira cidade baiana a registrar casos. Os nossos telefones não paravam com as mensagens a todo o tempo, coordenadores e professores nos perguntavam se não iríamos suspender as aulas e qual era a posição da Secretaria de Educação em relação a esse fato.

Não tínhamos ainda uma resposta, pois aguardávamos um parecer do secretário de Educação, que estava em reunião com as demais secretarias do município para avaliar a melhor decisão a ser tomada. Na noite desse mesmo dia, o então secretário divulgou uma nota falando da suspensão das aulas por dois dias; posteriormente, a suspensão das aulas através de uma portaria no Diário Oficial do Município por 30 dias, em toda a rede municipal de ensino.

A partir daí, precisamos nos reinventar, tomar decisões importantes para o novo período. A gerência de tecnologia foi criada neste ano, e não tínhamos ideia do quanto ela seria importante, do quanto nos ajudaria a nos manter conectados entre os nossos pares, as nossas crianças e as suas famílias.

Em nossa primeira reunião – diretoria pedagógica e as gerências de seus respectivos segmentos –, tomamos decisões importantes. Sabíamos que era necessário manter o vínculo com as crianças e as suas famílias. Criamos a página Diálogos Virtuais, na qual disponibilizamos, inicialmente, uma rotina de atividades para duas semanas, assim como jogos educativos, formações e materiais pedagógicos para professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Reunimo-nos virtualmente com os coordenadores pedagógicos e gestores para alinhar o desenvolvimento das atividades remotas em meio a inúmeras sugestões e também problemas. Como diz Paulo Fochi, "a pandemia veio como uma lanterna ou uma lupa para revelar ainda mais as desigualdades sociais existentes". (PERSPECTIVAS..., 2020) Os coordenadores traziam pontos de vista diversos: "*Não é possível alcançar a todas as crianças*", "*Muitas famílias não têm nesse momento nem o que comer*".

Na reunião citada, coordenadores e gestores relataram sobre experiências de aproximação e diálogo com as famílias. A maioria criou grupos de WhatsApp; aqueles que ainda não tinham se comprometeram a abrir um. Mas como criar esses grupos, uma vez que as famílias não estavam indo às escolas? A solução encontrada foi realizar um cadastramento com contatos telefônicos dos responsáveis pelas crianças no dia da entrega de cestas básicas distribuídas pelo município a todas as crianças matriculadas na rede municipal.

O nosso desejo era que todos fossem alcançados igualmente, mas sabíamos o quanto era difícil chegar a todas as crianças. Por mais que quiséssemos, era quase impossível que alguma criança e a sua família não ficassem para trás. Dessa maneira, decidimos, além das rotinas postadas na página Diálogos Virtuais, fazer impressões para as crianças. Cada escola elaboraria um pequeno módulo com atividades impressas para entregar às famílias junto com as cestas básicas.

Em meio a todo esse processo, começaram a chegar até nós registros de como cada escola estava conduzindo o trabalho remoto com as crianças e suas famílias. Aos poucos, aquilo que desejávamos estava começando a acontecer, que era a retomada do vínculo entre a escola, as crianças e suas respectivas famílias. Com isso, foi se estruturando uma rede colaborativa de experiências e aprendizagens que envolvia os professores, coordenadores e gestores.

Vale salientar a importância fundamental do papel do coordenador pedagógico e do gestor, uma vez que alguns professores preferiram não participar do grupo de pais. Por motivos diversos, se comprometeram apenas a planejar as atividades remotas, ficando sob a responsabilidade da dupla gestora o contato com as famílias. Com essas singularidades, destaco aqui o trabalho de duas escolas, as quais chamarei de Escola A e Escola B.

A Escola A, localizada em um distrito do município de São Francisco do Conde, atende crianças de três a cinco anos em turno parcial, tem cinco professoras, uma coordenadora, uma gestora e uma vice-gestora. Nessa unidade, foi

criado o grupo de WhatsApp. As professoras optaram por não participar, porém se comprometeram a planejar semanalmente as rotinas de suas respectivas turmas. As docentes se reúnem quinzenalmente com a coordenadora, através de aplicativos, para a organização do trabalho pedagógico. Semanalmente, encaminham as suas rotinas para a coordenadora, e esta faz a mobilização dos pais para realização das atividades.

A coordenadora pedagógica explica diariamente a rotina aos pais, utilizando uma linguagem coloquial para que todos possam compreendê-la, fala do objetivo da atividade, da sua importância no desenvolvimento da criança, orienta-os sobre como fazer e, caso não tenham o material solicitado, sobre como adaptá-los. Em seguida, as famílias realizam a atividade, gravam vídeos e/ou fazem registros fotográficos e encaminham no grupo da escola. A coordenadora nos relata que percebeu que, ao gravar áudios, as famílias passaram a compreender melhor as atividades e, por consequência, começaram também a interagir mais. Hoje, a Escola A alcança um número significativo de crianças e famílias.

A Escola B, localizada na sede do município de São Francisco do Conde, tem sete turmas, totalizando 185 crianças da pré-escola (de quatro e cinco anos), tem dez professores, duas coordenadoras e uma gestora. Essa unidade escolar optou também pela criação de um único grupo de WhatsApp, com adesão de todos os professores. Toda a equipe se reúne *on-line*, quinzenalmente, para planejamento, avaliação e orientações da dupla gestora, além de grupo de estudos de um livro escolhido pelas próprias professoras.

Criado o grupo, foram estabelecidas algumas regras com as famílias, como dias e horários de funcionamento para tirar dúvidas, dar sugestões e realizar postagens. Na segunda-feira, as coordenadoras postam um resumo de todas as atividades que serão realizadas na semana, na perspectiva de que as famílias providenciem todo o material necessário para a realização. A cada dia da semana, uma professora grava uma aula e posta no grupo, fazendo a leitura de um conto infantil, um poema ou uma poesia e orientando de forma minuciosa as atividades que serão desenvolvidas.

A Escola A está em um distrito e a Escola B, no centro da cidade. Uma tem a participação direta das professoras, a outra não tem. A Escola A tem maior número de participação e envolvimento das famílias do que a Escola B. Outra informação é que, nas duas escolas, as crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) são atendidas individualmente (*on-line*), de acordo as suas especificidades, e têm as

suas atividades adaptadas pelos respectivos professores. Na Escola A, essa adaptação é feita especificamente pela coordenadora pedagógica.

O papel da Secretaria de Educação é acompanhar, orientar, apoiar e viabilizar os professores, coordenadores pedagógicos e gestores para que as ações pretendidas aconteçam. A gerência da Educação Infantil e a diretoria pedagógica do município se debruçam sobre trabalhos burocráticos, mas sem perder de vista o trabalho pedagógico desenvolvido remotamente.

Para isso, realizamos encontros formacionais mensalmente, com uma pauta através da qual é possível escutar os coordenadores, tratar de questões burocráticas, socializar decisões, avaliar o trabalho desenvolvido, planejar ações para esse momento pandêmico e de pós-pandemia, mas principalmente compartilhar o que tem sido exitoso na rede, ouvir as angústias daqueles que não têm tido o mesmo sucesso, apoiar uns aos outros e nos solidarizar com as peculiaridades dos nossos pares.

Entre os próprios coordenadores pedagógicos, criou-se uma rede de apoio na qual eles compartilham, no grupo de WhatsApp, as suas rotinas pedagógicas, colaborando entre si, dando sugestões e fazendo adaptações de acordo com as especificidades de cada escola. No início desse compartilhamento, percebemos muito o uso de telas (TV, celular), mas, com o passar do tempo, as orientações da gerência e as próprias discussões em grupo, notamos a diminuição desses recursos, conforme diagnóstico de que nem todas as famílias tinham acesso à internet.

Nesse percurso, o nosso papel como gerência de educação é sugerir, orientar e ajudar nos planejamentos e na divulgação das rotinas, na adequação das atividades para impressão, realizar encontros formacionais com os coordenadores e informar à diretoria pedagógica sobre as dificuldades encontradas pelas escolas na tentativa de saná-las ou, ao menos, amenizá-las. E, em um papel mais amplo, construir diretrizes para Educação Infantil do município durante e após a pandemia.

Enfim, temos gastado energia, investido tempo, sensibilizando os profissionais para a manutenção desses vínculos, no desejo de que nenhuma criança fique para trás, de que, mesmo com as atividades remotas, elas não percam o vínculo com o professor, coordenador pedagógico, gestor e com seus colegas, para que muito em breve possamos retornar ao “novo normal”.

Referência

PERSPECTIVAS para o retorno na Educação Infantil- Rita Coelho. [*S. l.*: *s. n.*], 18 maio 2020. 1 vídeo (60 min). Publicado pelo canal Paulo Sergio Fochi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vSxdCajUG5Y&t=6s. Acesso em: 18 maio 2020.

Como ser mulher, mãe, esposa, filha e profissional em tempos de pandemia?

Shirlei Cristina Oliveira de Santana

Durante um longo período, acompanhávamos a disseminação do coronavírus do outro lado do mundo. Do lado de cá, tudo acontecia como se fosse impossível que ele atravessasse as fronteiras e chegasse ao Brasil. Assim, as coisas seguiam como se nada estivesse acontecendo, afinal Wuhan é do outro lado do mundo! Foram dias, em nossa cidade, de megaevento no *réveillon*, ensaios de verão, Carnaval, aglomerações e mais aglomerações, mas estamos seguros, afinal Wuhan é do outro lado do mundo! O que ninguém estava lembrando foi a tal globalização. O outro lado do mundo nunca esteve tão do nosso lado. O vírus se aproximou com a velocidade da luz e, num piscar de olhos, *tcharan*! Eis que ele dá o ar da graça no meio de nós.

Era dia 16 de março de 2020, reuniões e cursos já tinham sido desmarcados, alguns setores funcionando em *home office*, mas, na educação, só especulações, muitas caras apreensivas e nervos à flor da pele, afinal o mundo acabou ficando tão pequeno. Finalmente, o prefeito anunciou a suspensão das aulas na rede municipal e privada, a paralisação de outros setores e, seguindo as orientações dos órgãos de saúde, o isolamento físico, por um período inicial de 15 dias, a partir do dia 18. *Ufaaaa!* Parece que estão pensando na educação! No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde trabalho, muitas foram as dúvidas e nenhuma resposta, logo precisávamos acalmar o coração. Desde então, nos reunimos e pensamos em deixar algumas propostas de interação familiar para serem entregues junto com as cestas básicas, e assim fizemos. Elaboramos também um documento que fundamentasse nossa decisão. Fechou! Fizemos o que deu diante dessa saída tão abrupta.

Chegou o dia 18 de março e iniciou-se o isolamento social. Em minha cabeça de Alice – a do País das Maravilhas mesmo –, estaríamos de volta dia 2 de abril e, nesses 15 dias, teríamos vencido o vírus e poderíamos seguir a vida normal. Mas não! Passados os primeiros 15 dias, o prazo prorrogado e os danos desse perigo invisível, porém potente, são devastadores. Por um curto momento, a Alice aqui pensou que a real preocupação era com a vida, que poderia ficar em casa, cuidando da saúde física e mental, minha e de minha família, minimamente em segurança, afinal estamos enfrentando a maior crise sanitária da história. Daí começa uma nova realidade: ficar em casa, correr ao mercado, abastecer a dispensa, usar álcool em gel, pôr máscara, higienizar tudo, lavar as mãos, higienizar a casa, tirar máscara, fazer comida, assistir a *lives* de discussões sobre educação, pôr máscara de novo, a doença é muito séria, assistir a noticiários, dar atenção a marido, é só uma gripezinha, dar assistência ao filho, fazer cartinha para os alunos, preocupar-se e apoiar os pais (mesmo a distância), assistir a mais discussões, escrever diagnósticos, fazer faxina, mais notícias desesperançosas, assistir a mais discussões durante o preparo do almoço, libera a cloroquina, fazer sobremesa, suco, merenda, praticar atividade física, suspende cloroquina, entra ministro, sai ministro. E aí, vem em minha mente: você tem que ser forte! Você tem que dar conta! Você não está de férias! Você precisa produzir!

De repente, chega um convite para desacelerar um pouco: vamos nos encontrar virtualmente? O que vocês acham? Dia 8 de maio, às 16h, a equipe da escola participa do primeiro encontro intitulado: Diálogos para Alimentar a Esperança. Muito valiosa a iniciativa, mas, depois do primeiro encontro, a sensação é que os diálogos engoliram a esperança, pois muitas eram as demandas que acabaram atropelando a proposta inicial. Daí, muitas discussões... As cartinhas já não são suficientes. Concordamos em estreitar vínculos com as crianças e famílias através de grupos de WhatsApp, interagindo espontaneamente, produzindo materiais para ativar as memórias das crianças, demonstrar preocupação e interesse, enfim, reduzir a distância. No momento, atuo como segunda regente – chamamos de P2, na rede municipal de Salvador –, tenho duas turmas de grupo 3, logo, 39 alunos, mas tudo bem participar de dois grupos.

Mesmo com desconto de salário, corte de benefícios, previsão de reposição que promete comprometer férias, feriados e sábados, sou profissional e responsável pelo meu fazer pedagógico. E, então, a nova rotina incluía todas as atividades citadas anteriormente, mais essas produções e todas as dificuldades que as

envolviam – manuseio das tecnologias, falta de materiais. De tanto ver a romantização dessa rotina acelerada, acabo me sentindo mal por ficar esgotada física e mentalmente, então passo a admirar a produtividade alheia... Até que um dia, durante o Diálogos para Alimentar – a esperança foi engolida há muito tempo –, surge o convite de transferirmos nossa reunião para a reunião aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que aconteceria na sexta seguinte, no mesmo horário do nosso encontro. O grupo concordou de imediato, então não seria a diferentona que não participaria e, no dia marcado, lá fui eu, literalmente cheia de pré-conceitos, achando que seria um encontro de intelectuais, perfeitos, superprodutivos, cheios de ideias geniais. Mas, para a minha surpresa, me deparo com uma recepção calorosa e alguém nota a minha chegada e diz: "*Shirlei entrou, seja muito bem-vinda, Shirlei!*". Oxe?! Como assim, notaram a minha presença e me chamaram pelo nome? Timidamente, respondi e iniciei o processo de desconstrução dos conceitos prévios.

Ao longo da reunião, percebi que ali estavam pessoas normais, com anseios, dificuldades, dúvidas, inquietações e medos, como eu. Havia também profissionais competentes e comprometidos, mas, acima de tudo, humanos. A cada relato, sentia-me mais pertencente ao ambiente e, quanto mais à vontade ficava, mais me identificava e me comovia com as narrativas dos colegas que ali estavam. Percebi que o discurso que preconiza o respeito ao tempo individual não vale apenas para as crianças. Que as maneiras de reagir às situações variam de pessoa para pessoa, e está tudo bem – ao menos, deveria estar. Que não deveria me cobrar ou culpar por estar dando conta de muitas coisas, mas não de outras. Que eu precisava respeitar o meu momento, mesmo que ninguém o fizesse, e que o outro era o outro, com suas demandas, medos, dúvidas e inquietações também.

Os dias foram passando, mais um turbilhão de coisas acontecendo no cenário nacional em meio à pandemia. No âmbito municipal, outras tantas coisas, mas o que prevalecia era a dúvida em torno da educação, em especial, a Educação Infantil. Assisti a diversas *lives* de pesquisadores da Educação Infantil de outras regiões do país. Discussões intersetoriais utilizavam referências de protocolos até de outros países como exemplo, mas continuo sentindo falta de discussões que tragam à luz situações mais próximas à minha realidade. Muitas são as propostas de protocolos, no entanto o que não consigo enxergar é como

trabalhar na Educação Infantil com tantas limitações que a situação impõe – distância de um metro e meio entre as pessoas, luvas, protetor facial, máscaras com várias camadas de tecido e álcool em gel –, sem falar na estrutura física, que não permite atender a todas as orientações contidas nos referidos protocolos. O discurso da Educação Infantil gira muito em torno da aprendizagem significativa, e é em que eu realmente acredito, porém reflito muito sobre como promover ações educativas que fomentem tais aprendizagens em um contexto tão hostil. Aflige-me pensar como serão as relações construídas no pós-pandemia. É impossível conceber a ideia de Educação Infantil sem o toque, sem contato, com demonstrações de afeto a distância. Como as crianças vão reagir? Como vão interagir? Como será o acolhimento pós-pandemia? Como serão os cuidados tão presentes nessa fase? Vão permanecer na creche em período integral? Farão uso de máscaras? E o descanso, sem espaço adequado, sem colchonetes e lençóis em quantidades suficientes para todos? Também não sei!

Muitos meses já se passaram, o número de infectados e mortos segue aumentando e, mesmo assim, observamos a flexibilização das medidas de restrição do funcionamento de comércio e outras tantas atividades, pessoas realizando festas e comemorações, como se houvesse razões para comemorar. Parece que a morte de mais de mil brasileiros por dia tornou-se natural. Mas continuamos com as dúvidas que permeiam todo esse percurso desde o dia 18 de março de 2020. A única certeza é a de que, parafraseando Lulu Santos, "nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia"! Certamente, teremos que aprender, na prática, a ressignificar tudo que era realizado na educação da primeira infância.

Agora, a pergunta que não quer calar: como é ser mulher, mãe, esposa, filha e profissional em tempos de pandemia? Ainda não descobri! Quem souber me conta, por favor?!

Referência

COMO uma onda (Zen-Surfismo). Intérprete: Lulu Santos. Compositores: Nelson Motta, Lulu Santos. *In*: O RITMO do momento. Intérprete: Lulu Santos. Rio de Janeiro. WEA Records: 1983. 1 LP, lado A, faixa 4 (3 min 37 s).

Antes e agora: escola de criança

Leila Lôbo de Carvalho

O antes era fevereiro, o primeiro mês de início do ano letivo. A entrada da sala já era reconhecida pelas crianças, o parquinho era companheiro semanal, a casinha já se tornava esconderijo secreto, aquela escorregadinha antes de ir para casa era encontro certo com o escorregador no pátio. A professora já não era tão estranha – penso que já me achavam um adulto legal. O repertório musical estava se ampliando, a literatura infantil já contava com a camaradagem de olhinhos curiosos para o segredo de cada página.

– Conta aquela história de novo!

O menino queria ouvir *O balde das chupetas*[1] todos os dias, logo saquei: esse menino sente que está na hora de deixar essa chupeta e, por isso, quer usar a repetição como encorajamento para também deixar a chupeta. Foi a semana inteira contando a história, tinha criança que não aguentava mais ouvir, mas o menino não piscava o olho enquanto eu folheava o livro.

Outro dia brincamos de caça ao tesouro. Ah! Teve monstro escondido nas folhas da mangueira, embaixo do banco que fica no cajueiro, na parede do refeitório e, claro, dentro da casinha. A criançada ficou tão envolvida que até monstros aéreos foram construídos para vigiar do teto da sala. Brincadeira boa como essa não podia ficar só na escola! Vou mandar esses monstrinhos para conhecer o caminho da casa das crianças, as ruas asfaltadas, ruas esburacadas. Eles viajariam em mochilas, bicicletas, carros e também a pé.

Quem diz que Carnaval é bom porque pode tudo não conhece o que é uma roda de conversa na Educação Infantil. Lá não pode ter segredo, lá tudo é revela-

1 Escrito por Bia Hetzel com ilustrações de Mariana Massarani e publicado pela editora Manati.

do, criado e inventado. Quem está preocupado com a verdade? Deixa o menino imaginar!

– Agora, nós vamos observar as fichas com os nomes de todos os colegas!

– Mas eu não sei qual é o meu nome! – falou uma menina.

Eu disse:

– Você não tem nome?

– Tenho!

– Então você sabe! Você me fala, eu escrevo e depois você procura entre os nomes!

Professora não é só repetição, é instrumento de ampliação: joga na roda os diferentes gêneros escritos e falados, desperta encantamento e curiosidade sobre a cultura escrita.

Ainda tinha criança que não sabia o nome de todos os colegas, mas o nome de Seu Zé ninguém esquecia. O "bom dia, amiguinho" e o "até amanhã, amiguinho" eram escutados nos quatro cantos da escola e sempre acompanhados de um sorriso farto e acolhedor. Ah! Se a sandália quebrasse, não havia motivo para tristeza, pois Seu Zé prontamente já dava um jeitinho; se a brincadeira fosse interrompida quando a bola caía no telhado, logo ele aparecia, devolvendo a alegria e a bola das crianças. Porteiro assim desconfio que não se encontra em todo lugar!

Tudo que era sólido se desmanchou no ar! Rotina incorporada, chega um vírus para desfazer a solidez do que parecia estável. Já era março, uma crise sanitária, que já afetava o mundo, chegou e interrompeu os encontros coletivos. O interior do sertão nordestino também parou. Todo mundo dizia que era bom ficar com uma boa imunidade, mas o malvado evidenciou as fragilidades e desigualdades sociais acumuladas e só reforçou que está faltando uma boa humanidade.

A ruptura foi rápida. Tive medo, incerteza, saudade, solidão e luto. Mas, quando acordo, tomo uma dose de esperança. Tem gente que sente as mesmas coisas, alguns com mais intensidade e outros nem tanto. Houve até quem dissesse que a vida não poderia parar, assim como houve quem pediu um pouco mais de paCiência.

Outro dia, ouvi os radialistas dizerem que as crianças precisam de ocupação, que os pais querem folhas impressas com modelos prontos para serem respondidos, pintados e copiados. Respirei fundo e com delicadeza, continuei na mesma estação. Quando percebi, já estava respondendo sozinha, como se eles me ouvissem do outro lado do rádio. Faltou comunicação, faltou a compreensão de que a folha de papel faz registro, mas não substitui as aprendizagens coletivas e as descobertas cotidianas. Faltou ouvir sobre o trabalho pedagógico no interior das escolas que convivem com bebês e crianças tão pequenas. De repente, querem que os espaços institucionais não domésticos sejam transportados para o interior da vida familiar. O que caracterizaria a Educação Infantil se não houvesse escolas? Para que serve a professora e o professor que atuam na Educação Infantil? Que dilema, uma hora dizem que creche não faz nada, só brinca! Outra hora querem atividade! Ou isto ou aquilo, ou isto e aquilo? Por onde tu andas, direito à educação? Um ministério sem coordenação, sem rumo, sem direção, e os professores e as professoras a velejar no mesmo mar, não no mesmo barco!

Encontraram a solução! "Usem as tecnologias digitais. Usem seus equipamentos tecnológicos, seu *smartphone*, seu plano de internet banda larga e sua casa, e vamos fazer a educação". Concordei, afinal não tem problema emprestar os meus recursos para o Estado. Quem me lê poderá falar: "Que professora insensível! Cadê o amor à profissão? Qual o problema em fazer isso?". Caro leitor, veja bem, não confunda profissão com vocação!

O problema não é o professor ou a professora: falta gestão de políticas públicas que dê condições de trabalho docente, falta formação para utilização e produção de materiais audiovisuais com qualidade, falta universalizar gratuitamente equipamentos e internet para todas as famílias, falta formação para compreender quais conhecimentos serão necessários para planejar e preparar o retorno pós-pandemia.

Me empolguei. Onde parei?

Ah, sim! Estava falando sobre o antes na escola! Vamos ao agora, mas sem escola!

Por onde vamos? Pelo *smartphone*! Assisti a tutorial no YouTube, baixei aplicativos, editei aqui, cortei ali, gravei novamente, inseri uma música, e uma colega avaliou o conteúdo. Pronto! Retornei aos afetos, fortaleci vínculos e começaram as perguntas:

– O parquinho tá fechado?

– Eu posso ir lá?

– Cadê os brinquedos da sala?

– Você gosta de mim?

O distanciamento ficou menor, e as perguntas sinalizam que, do outro lado, existe curiosidade, memória e saudade.

E houve mais afirmações:

– Eu adorei essa história que você contou para mim!

– Eu estou aqui, professora!

– Eu não vou para escola, minha escola está pintando!

– Estou com saudades dos meus coleguinhas!

– Meus amigos, coloquem a máscara!

Revelo um detalhe insano, grave e íntimo! Ouvi mil vezes cada áudio que elas enviaram, sorri mil vezes ouvindo as mesmas coisas e chorei!

Fui à escola, fotografei a sala, o parquinho, os brinquedos, o cartaz que construímos, abri a biblioteca, separei as leituras que eram preferidas antes da pandemia, organizei uma coletânea das memórias afetivas. A cada semana, uma proposta, vou enviar... Vou enviar... Vou enviar..., mas a dialética forjada pela formação não permite verticalidade – inverta, pratique a horizontalidade, professora! Ouvir, escutar, partilhar! O que as famílias e as crianças fazem durante a pandemia? A quem foi dado o direito ao isolamento? De quem o desemprego e a fome se aproximaram? Só enviar não é escutar, não é cuidar, não é educar!

Sabe o que me deixou intrigada? O pai visualizava as mensagens e não respondia!

– O senhor conseguiu responder ao questionário?

– O senhor pode me passar o contato da mãe?

– Por gentileza, apague aqueles vídeos do grupo, pois não são adequados às crianças!

– Vou reenviar as regras do grupo!

Nenhuma resposta, nenhum sinal! A professora esqueceu que o analfabetismo é silencioso e só através de um áudio entendeu que, além de escrever, era preciso falar!

O agora das escolas de criança abre os portões e convida as crianças e suas famílias, mas o portão é estreito e nem todas conseguem entrar!

Em busca de *likes*

Isabel Cristina Guaraná Calazans Gomes

Numa manhã de segunda-feira, ainda em tempo de pandemia, Lina, uma professora da Educação Infantil, serve-se de seu café, liga a televisão e recebe mais informações sobre os danos que um vírus tem provocado na sociedade. A cada gole em sua xícara, a enxurrada de incertezas políticas e corrupção no país, bem como a falta de empatia da população, deixa angustiada a profissional, que logo desliga a televisão, põe uma boa música, entra em sua rede social, revê seus grupos de interação e pensa em uma nova maneira de exercer o seu trabalho, de integrar familiares e crianças fora do espaço da escola.

Lina, nossa professora, com sua compreensão sobre a aprendizagem infantil, a partir de Le Boulch (1982, p. 27), entende que "é através das relações com os outros que o ser se descobre". Ela fora questionada se estava interessada em participar da criação de estratégias, como a criação de vídeos, para interagir com as famílias e as crianças da escola. Pró Lina, acostumada com as brincadeiras de corpo a corpo e com interação direta com as crianças, se vê em frente a seu celular e computador, maquinando novas possibilidades de tocar as famílias que possuem acesso digital.

Nossa professora segue, então, buscando, em sua biblioteca e em vídeos disponíveis na grande rede mundial, ideias possíveis de serem realizadas pelas crianças e suas famílias: experiências, jogos, brincadeiras, representações etc. que tornem possível às crianças um aprendizado mútuo com a colaboração dos seus responsáveis.

Após montar os roteiros, Lina, a professora da Educação Infantil despe-se de seu pijama, toma um banho e veste-se com uma roupa que usaria para trabalhar. Na maioria das vezes, apenas a parte de cima. Ela enquadra seu celular, apoiando-o em uma pilha de livros e, assim, realiza a sua primeira tentativa de exercer seu papel de educadora para uma tela de celular.

É uma atividade difícil falar com a tela de um aparelho celular, modulando a voz para não incomodar a vizinhança e não dar problema no áudio. Lina também se incomoda, pois a tela não a indaga, nem pula ou se diverte, sequer gruda os olhos nela quando está contando algo mágico ou interessante. A professora reflete, sob o olhar do texto de Martins Filho e Delgado (2016), sobre a importância da convivência, da participação, das expressões do sentir, pensar, ser e dizer de cada criança que ela não está presencialmente observando. Sequer sabe se irá atingir aquela família, se ela tem um pacote de internet suficiente para baixar os vídeos ou se está interessada em participar das propostas lançadas.

A essa altura, a memória do celular de pró Lina já avisou que ela precisa excluir alguns arquivos, e ela começa a se organizar. Apaga os vídeos que não ficaram bons; pede ajuda a quem entende sobre algum programa gratuito de criação e edição de vídeos que não ocupe tanto a memória de seu aparelho; aprende na raça a usar algumas aplicações das redes sociais que ela não sabia para que serviam; e, finalmente, nossa pró fica satisfeita com o resultado.

Envia o primeiro vídeo para o grupo em que a interação já estava em andamento e com o qual ela tem mais afinidade, pela relação estabelecida no ano anterior, e alguns minutos depois já recebe o primeiro *feedback*: "*Pró Lina, que ideia legal!*". A professora percebe alguns pais participando, e as ideias aos poucos vão se espalhando. Reflexões são feitas nos grupos, pais mandam ideias na sua janela privada e conclui-se que é possível interagir com algumas crianças e suas famílias a partir dos aplicativos de conversa.

Em alguns momentos, Lina fica frustrada, pois fica bem claro, nas possibilidades de gerenciamento dos grupos virtuais, que nem todos os pais participam, às vezes nem oportunizam à criança visualizar o conteúdo. Já outros não compreendem a linguagem escrita, e a professora reenvia as orientações por áudio, explicando detalhadamente para ser entendida.

As ideias, então, começam a se multiplicar, e o lançamento de desafios é dado às famílias e crianças, despertando nelas o desejo de participar em sua casa de brincadeiras que vivenciariam na escola e de registrar, através de vídeos ou fotos, como foram realizadas e se fora divertido ou não. Para Lina, assim como para Gallahue, Ozmund e Goodway (2013), o brincar também é compreendido como atividade vital para o desenvolvimento do cérebro infantil.

A professora fica bastante ansiosa aguardando o retorno, mas sabe que algumas crianças, às vezes, não se sentem dispostas a fazer o que é proposto. E sob a

luz de Le Boulch (1982), ela entende que uma das características das crianças da faixa etária da Educação Infantil, além da necessidade de se reconhecer e ser reconhecido, é também se opor. Então, mandam beijos, recados, vídeos aleatórios etc., e Lina trata cada arquivo como uma interação importante. Ao menos, não ignoraram seu trabalho após a visualização. Já outras crianças realizam os desafios tão prontamente que dá pra perceber a resposta rápida dos pais e, através dos "produtos" realizados pelas crianças, a professora sente a saudade que eles transmitem de estar no ambiente da escola, participando das tantas propostas e vivências, experienciando corpo a corpo com a professora, com a auxiliar do desenvolvimento infantil e com as outras crianças.

Nesse intervalo de atividades remotas, a professora da Educação Infantil sugere, desafia, disponibiliza-se a refazer-se, a compreender uma nova forma de cativar suas crianças. Recitando poesias e fantasiando-se, nesse momento com ajuda da tecnologia, buscando *gifs* que representem elementos do mundo da fantasia, ela procura transmitir o calor do encantamento das contações de histórias através de uma fria tela de celular.

Com isso, pró Lina busca estimular diálogos entre as crianças e seus responsáveis através dos vídeos, registros de imagens e retorno de quem mediou a interação para perceber suas interpretações e representações do que lhes fora apresentado. Afinal, segundo Kuhlmann Junior (1999 apud MARTINS FILHO; DELGADO 2016, p. 15), "a aprendizagem está relacionada às múltiplas dimensões humanas e deve se envolver com a expressividade das crianças, a ludicidade infantil, a criatividade livre, a produção das culturas infantis, a afetividade e a amorosidade".

Ela entende a angústia das famílias, pois, no período em que a criança estava na escola, cada pessoa tinha o seu afazer. Agora, nessa situação de necessário afastamento social, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS); com a impossibilidade de um funcionamento seguro no ambiente escolar, segundo Decretos Municipais nº 32.461 e nº 32.499, ambos de junho de 2020, agravada pela falta de infraestrutura, como insuficiência de banheiros para atender à higiene com qualidade para a quantidade de alunos; com o número de funcionários da limpeza reduzidos; itens necessários para higiene escassos (mesmo antes da pandemia), entre outros empecilhos, os responsáveis pelas crianças têm de buscar alternativas para contornar a estadia da criança no horário em que ela deveria estar na escola. Lina sabe que alguns pais não puderam parar de trabalhar, pois a escola era um lugar que garantia quatro horas para eles organizarem o dia.

Os dias vão passando, e a relação da professora com os grupos de familiares das crianças, que já estavam acostumados com as propostas, vai se estreitando. Lina recebe de alguns pais vídeos com expressões espontâneas das crianças, e isso lhe dá a ideia de compartilhar para estimular outros pais a divulgarem as diversas expressões que as crianças realizam em casa, no momento em que estão juntos. Pró Lina sente a pouca participação de seu grupo da creche, que estava ainda em processo de adaptação e reconhecimento antes das orientações de suspensão das aulas. Mas, comungando com o olhar de Gallahue, Ozmund e Goodway (2013), ela sabe que a combinação de oportunidades de prática e estímulo num ambiente seguro (no momento, a sua casa) promoverá à criança vencer mais um estágio de seu desenvolvimento, com a mediação virtual e direta dos pais ou responsáveis. Aquelas interações que Lina reconhece trazem conforto grande, pois, pelos relatos dos responsáveis e vídeos, as crianças sentem falta da relação que estavam estabelecendo com a professora, que responde às crianças e divulga seus gestos de carinho e aproximação no grupo.

Nossa pró Lina tem observado que a comunicação se estabelece de forma bastante efetiva em informes em relação à entrega das cestas básicas. Próximo ao fim de cada mês, desde o anúncio da suspensão das aulas, os grupos tornam-se essenciais para a divulgação das datas e horários de entrega. Os grupos ficam bastante movimentados e, nesses dias, torna-se indiferente o envio de propostas para apreciar e compartilhar. Quando percebe que a situação é resolvida, a professora volta a lançar as propostas – organizando com suas colegas de trabalho, também de forma remota, a temática da semana ou avaliando uma sugestão pesquisada e até mesmo vivenciada pelo grupo.

Junto com suas colegas, Lina reflete sobre a duração dos vídeos e, pensando como Beatriz Abuchaim, está certa em relevar o tempo de exposição das crianças às telas de computadores e celulares, que podem ocasionar transtornos diversos, além de comprometer a aprendizagem das crianças, pois a interação com as pessoas é imprescindível para tal desenvolvimento. As crianças continuarão se desenvolvendo, mas na convivência da família; então, pró Lina e suas colegas decidiram fazer vídeos curtos e coloridos, com mensagens diretas e propostas objetivas, para deleite e sugestões para as crianças realizarem com seus pais ou responsáveis. (INSTITUTO VOTORANTIM, 2020)

Ao desligar-se da sua produção do dia, a pró espera os *likes* de seu fazer. Eles não podem ser dados por abraços ou beijos melados das crianças, mas sim por áu-

dios e vídeos, com vozes tímidas ou eufóricas que deixam um morninho no coração dessa professora, que está preocupada com o que acontecerá daqui pra frente.

Lendo um artigo de Garofalo (2020), Lina logo percebe que, segundo especialistas da área da educação, algumas questões deverão ser revistas na formação de professores para prepará-los para as demandas e as novas formas de compreender a aprendizagem.

Como professora da creche e da Educação Infantil que desenvolve seu trabalho em cima de experiências vividas, através de convívio, diálogo, movimento e mediação, a nossa Lina tenta se reinventar e se aproximar de modo genuíno das suas crianças e se preocupa com o que será estabelecido ao fim da pandemia. Assim, começa a se indagar: como uma atuação que necessita do toque, da proximidade, do contato com objetos coletivamente se dará com segurança? Todas as escolas serão contempladas com uma melhor infraestrutura?

Ela fica apreensiva e toma para si pensamentos que assustam, como a incerteza do caminhar de seu trabalho. Seu salário sofreu cortes, mesmo com tantas contribuições e descontos para o imposto de renda; há a incerteza da possibilidade de retorno para sua escola, pela falta de estrutura física; o receio da volta das crianças sem os equipamentos de segurança para todos; e o medo de se contaminar pela exposição, fora da segurança de sua casa.

Pró Lina torce para que seu trabalho seja reconhecido e que sua formação seja ampliada após a pandemia. Ela, como Garofalo (2020), pensa ser necessária a desmitificação da tecnologia e não a vê como empecilho ou substituta do educador, mas sim ferramenta importante e sobre a qual muitos professores não têm o domínio. Ela vislumbra um novo contexto de formação educacional, desde a base acadêmica, em que futuros e antigos pedagogos e professores licenciados tenham acesso a diferentes situações de docência que permitam a interação, que atraiam e possibilitem às crianças participarem e protagonizarem suas aprendizagens, exercendo o papel de mediador em sala de aula ou no ambiente virtual.

A nossa professora, então, toma seu banho, volta a seu pijama, vira-se para o lado da parede. E, ao invés de ter de arrumar sua sacola de sucatas para a próxima brincadeira com as crianças, arruma seus pensamentos para criar mais um roteiro para seu próximo vídeo, aguardando mais um dia de interação com os pais, responsáveis e crianças, esperando seus vídeos, áudios e fotos como os *likes* para suas propostas.

Referências

GALLAHUE, D. L; OZMUND, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor*: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GAROFALO, D. Novas aprendizagens para a formação docente com a pandemia. *Ecoa*: por um mundo melhor, [*s. l.*], 29 abr. 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/2020/04/29/novas-aprendizagens-para-formacao-docente-com-a-pandemia.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

INSTITUTO VOTORANTIM. *Webinar*: como fica a educação infantil durante a pandemia. [*S. l.*], 3 abr. 2020. Disponível em: https://pve.institutovotorantim.org.br/2020/04/03/webinar-como-fica-a-educacao-infantil-durante-a-pandemia/. Acesso em: 23 jun. 2020.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor*: do nascimento aos 6 anos. Tradução Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In*: MARTINS FILHO, A. (org.). *Educar na creche*: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

2020: um ano em suspensão – caminhando entre as incertezas e o sentimento do ser profissional de educação no contexto da pandemia da COVID-19

Denise Silva de Andrade

O início de 2020 suscitou em mim a expectativa por um ano profissional bem mais proveitoso do que o anterior, que havia sido marcado pela demolição e reconstrução do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde trabalho e, consequentemente, pelo adoecimento de adultos e crianças pelo contato com a poeira, o barulho excessivo e os odores característicos de uma grande construção. Ah, mas enfim deixaríamos aquele espaço provisório, onde as crianças, muitas vezes, ficavam o dia inteiro na sala, seja por conta dos dias de chuva ou das nuvens de poeira. Também não teríamos interrupção dos dias letivos por causa da obra. Ano novo, escola nova!

Fevereiro chegou. A Jornada Pedagógica 2020 aconteceu em uma escola do bairro que logo seria desativada e, consequentemente, todos os profissionais seriam unidos à nossa equipe da Educação Infantil. Antes da inauguração, fui conhecer a nova escola e fiquei feliz com o espaço e a estrutura física: salas com banheiro, todas climatizadas, com depósito para materiais e colchonetes novos. As equipes de trabalho foram organizadas, houve reunião de pais e apresentação dos professores dos grupos da Educação Infantil. As salas para cada grupo foram definidas. Fiquei preocupada, porque as crianças bem pequenas iriam para o primeiro andar e, com isso, se deslocariam por longos corredores, rampas e escadas para chegar ao térreo. Entretanto, havia um pátio grande no mesmo andar, que seria usado para interação e brincadeiras. Estava também na expectativa de que chegasse equipamento para o parque, assim contaríamos com esse recurso

de brincadeira ao ar livre. Feito isso, só faltariam mesmo a inauguração e a chegada das crianças para fazer aquele espaço pulsar!

O parque não chegou, assim como as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e os professores também não chegaram em número suficiente para atender à demanda das turmas matriculadas. As turmas de grupo 2, com o qual trabalharia, infelizmente, não iniciaram o ano letivo no mesmo período que os demais grupos. O que eu iria fazer? Enquanto aguardava a chegada desses profissionais, atuei em parceria com a professora do grupo 4, possibilitando que a colega tivesse a sua reserva técnica garantida.

Foram dias de muita expectativa, tanto minha quanto das famílias, para o início das aulas do nosso grupo 2. Nesse período, em meio à minha movimentação de organizar a sala para receber a turma, orientar a ADI iniciante, pensar sobre as estratégias para acolher as crianças e o desejo por conhecê-las, já se falava sobre "o tal coronavírus", como inicialmente fora chamado. Todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estavam realizando ações pedagógicas sobre o tema, sendo informadas sobre como ocorre o contágio, a importância de higienizar as mãos, de não compartilhar objetos e de manter o distanciamento. Contudo, parecia que essa ainda era uma realidade distante de Salvador e, principalmente, do subúrbio. Então, seguimos a programação e, finalmente, no dia 16 de março, duas turmas do grupo 2 iniciaram as aulas, entre elas, a minha.

Éramos 22 pessoas dentro da sala seguindo a rotina comum de um primeiro dia na escola: as crianças observavam com curiosidade e exploravam os espaços e brinquedos, se afastavam e voltavam a procurar pelos familiares, havia aproximação e recusa do contato com as educadoras, choros e risos, colo e chão, beijo, abraço e empurrão, limpa o nariz, leva ao banheiro, sono e alimentação. Por volta das 11 horas, quando as crianças e responsáveis já se organizavam para o almoço e a despedida – respeitando o tempo das crianças e a ampliação gradativa do período na escola –, os aparelhos celulares dos familiares começaram a receber mensagens sobre o anúncio da suspensão das aulas e, assim, as falas relativas à inserção das crianças deram lugar às críticas sobre o fechamento das escolas, seguidas de diálogos entre os familiares que decidiam sobre o retorno no dia seguinte, enquanto outros se mostravam descrentes do iminente risco.

Após a despedida das crianças, a minha agitação, comum a esse primeiro dia, foi dando espaço às notícias sobre a COVID-19 que circulavam na mídia

e nas redes sociais. Como seria o dia seguinte? Será que já estávamos mesmo ameaçados de contaminação? Em meio a esses questionamentos, surgia a preocupação com a minha exposição, o contato com outras pessoas, com o contágio e como a doença se manifestaria no meu organismo. Como seria o tratamento clínico diante do meu quadro de alergias, inclusive medicamentosas? Preocupação com a minha sobrinha bebê e o nosso contato diário. Preocupação com meus pais, que moram no interior, e demais familiares e suas comorbidades. Durante a tarde, parentes e amigos faziam contato e mostravam-se apreensivos com a minha ida ao trabalho ainda no dia seguinte, mas era um prazo a ser cumprido.

No dia 17 de março, recebemos na unidade escolar quatro crianças e seus responsáveis. Não foi uma manhã confortável. Havia um misto de desinformação e descrença. Houve quem dissesse que se tratava de "doença de rico" e que não chegaria às comunidades pobres. Da mesma forma, mais tarde, foi dito que não acometia crianças ou que nelas os sintomas eram leves. Pior ainda: que se tratava de uma "gripezinha"! Hoje, já é sabido que não é bem assim, pois o novo coronavírus atinge todas as classes e faixas etárias e age com muito mais força do que uma simples gripe. Ao mesmo tempo, havia um olhar desconfiado sobre o contato das crianças com os demais adultos. Quanto a mim, além de buscar não perder a essência da chegada de uma criança à escola, possibilitando a interação, também tentava acolher as demandas das famílias e, ao mesmo tempo, estava compreendendo que aquele contato inicial seria perdido com o afastamento prolongado.

Infelizmente, não houve tempo para garantir o vínculo e o contato com essas crianças para além da escola. Foram apenas dois dias de um contato restrito e um processo de inserção inconcluso. Com o passar do tempo, a lembrança dos nomes, rostos e características dessas crianças tornam-se efêmeras. Hoje, são apenas registros no arquivo de fotografias e nas observações guardadas no armário da nossa sala de referência.

Ao passo que a suspensão das atividades escolares seguia, a equipe pedagógica, a gestão e os funcionários buscavam se comunicar e manter uma rede de apoio.

Inicialmente, não foi fácil adaptar-me à nova rotina de isolamento. A professora estava sem norte e a mulher buscava um porto seguro! As notícias geravam angústia e medo. Usar máscara era sufocante. Lidar com a ida ao supermercado, a higienização das compras e da casa estava se tornando um processo paranoico.

Não ter perspectiva de quando veria meus pais doía. Com tudo isso, não demorou a surgirem os primeiros sinais de ansiedade. Foi preciso parar, respirar, me reorganizar internamente, repensar a rotina, diminuir o contato com as notícias, fazer atividade física, cuidar da alimentação, ouvir música, ler, buscar formação através das *lives*, webinários, manter o contato sempre afetuoso com as queridas "gepeicianas" e fortalecer a rotina de casal – somos dois professores –, nos apoiando, trocando impressões e desabafos, dedicando tempo ao cuidado, ao afeto e às atividades que nos proporcionassem deleite, mas, ao mesmo tempo, respeitando a individualidade um do outro. Posso dizer que, se há uma prova de resistência à qual a pandemia nos submeteu e que tem sido bem-sucedida, é esta: a convivência a dois.

Era final do mês de abril quando participei da primeira reunião pedagógica remota. Fomos informados sobre as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Salvador para o envio de atividades às turmas da Educação Infantil e, nessa oportunidade, também ficou definido que o contato aconteceria por meio do WhatsApp da escola, através do qual a coordenação encaminharia as atividades às famílias das crianças dos grupos 3 ao 5. As turmas do grupo 2, inicialmente, não foram contempladas por se considerar que não houve a inserção das crianças e, dessa forma, nós, as professoras dos grupos 2, iriamos trabalhar colaborativamente no planejamento das demais turmas. Ficou acordado também que, *a priori*, não produziríamos materiais com a própria imagem, recorrendo a vídeos na *web*. Por fim, nos dividimos em equipes de trabalho, em que cada grupo seria responsável por uma semana do planejamento mensal.

Confesso que, nesse momento, foi a professora quem se desestabilizou, sofreu e questionou os seus ideais, as suas concepções pedagógicas e a sua conduta profissional. Não foi fácil planejar remotamente e, ao mesmo tempo, coletivamente, inclusive com pares oriundos de outros grupos ou recém-conhecidos. Como dizer às minhas parceiras que eu não considerava os materiais sugeridos de qualidade, significativos e/ou adequados? Como sustentar a identidade da unidade escolar, construída há anos por meio de estudos e diálogos, que defende a escola laica e não crê na abordagem tradicionalista, que privilegia o conteudismo e as datas comemorativas? Como seria a tratativa ao contrapor as propostas pedagógicas que nem sempre demandam um produto final (um desenho ou uma escrita, por exemplo)? Como avaliar o processo sem a presença, sem o olhar atento do professor para os gestos, os sons, os silêncios, as interações e

as reações fantasticamente imprevisíveis? Como equacionar o tempo de exposição das crianças às telas? Como defender a ideia de que não deveríamos abordar massivamente as questões relativas à pandemia, para que o nosso contato não se tornasse potencializador de angústias? Quantas famílias teriam computador, celular, internet e pacote de dados para receber as mensagens, reproduzir os vídeos e seguir as orientações pedagógicas? Será que conseguiríamos alcançar todas as nossas crianças, inclusive as portadoras de necessidades especiais, ou estaríamos enfatizando a exclusão? Será que o caminho escolhido estaria mesmo priorizando as crianças e os seus direitos de aprendizagem?

O momento é delicado. Penso que estamos vivenciando uma experiência nova para a qual não tivemos a oportunidade de nos preparar. Há fragilidade para manusear programas, aplicativos e outras ferramentas. Há o receio da crítica, da rejeição e do fracasso no trabalho realizado. Busca-se uma solução no ato da prática, ou seja, o aprender fazendo. Diante dessas reflexões, a mim coube respirar, repensar e tentar compreender os percursos de formação pessoal e profissional de cada membro do meu grupo de trabalho, buscar o diálogo, acolher, mas também – com respeito e delicadeza – defender aquilo em que acredito para, juntos, apresentarmos a nossa melhor proposição para as crianças.

Superadas algumas daquelas inquietações pedagógicas, é possível afirmar que obtivemos um retorno positivo a respeito das nossas ações remotas. Isso se confirmou através do recebimento de mensagens dos familiares e áudios, fotos e vídeos das crianças, que certamente me comoveram, embora esse retorno retrate uma parcela diminuta das crianças matriculadas, o que me frustrou, pois supõe, entre outros elementos, a influência da desigualdade e da exclusão digital.

Com o prolongamento da suspensão das aulas, outras inquietudes foram postas em evidência: continuidade do corte salarial, a especulação a respeito da suspensão contratual dos professores em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), a incerteza sobre o retorno das atividades da Educação Infantil ainda em 2020, acarretando um possível remanejamento de professores para o Ensino Fundamental a partir da perspectiva de atender à divisão das turmas desse segmento. E ainda: será que o retorno acontecerá mesmo com o risco de contaminação, apenas para contornar as falhas do Estado? E quanto ao professor? Ainda terá que mudar, se adaptar e se reinventar neste novo mundo que se projeta?

Sim, estamos em casa, mas, como nos foi dito, não estamos de férias. Estamos trabalhando, utilizando eletricidade e internet para pesquisar, organizar planejamento, participar de reuniões e formações, o que implica custos e torna os cortes salariais e as supostas demissões – mesmo que legais – uma prática injusta. Sim, nossa área de atuação abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, mas não se podem negar as afinidades e o processo formativo do professor. Seja quando for o retorno, decerto, hoje, ele se expressa pelo sentimento do medo, pela dificuldade do cumprimento dos protocolos de segurança por todos os agentes envolvidos no processo preventivo; despreparo para acolher e lidar com as dores dos nossos alunos e colegas; e receio do próprio adoecimento físico e emocional. Decerto, ao retornar, muitos considerarão que o professor usufruiu um longo período de descanso, sem mensurar as angústias e incertezas que vivenciou, o quanto foi necessário estudar e lutar pela educação, pela dignidade profissional, pelos direitos das crianças e, sobretudo, o quanto foi preciso defender a manutenção da saúde e da vida.

Eu tenho um sonho...

Débora Cruz

O meu sonho dialoga com nossa seara educativa.

Um sonho que brotou e tomou forma ao longo do meu percurso de educadora, em que a educação tradicional "adultocêntrica" cedeu lugar à visão contemporânea da criança como protagonista e interlocutora qualificada do adulto e das outras crianças. Como alguém que já é, e não virá a ser; como um indivíduo de direitos constituídos que vive o seu próprio tempo e não está simplesmente à espera de viver um tempo futuro que lhe será "ensinado" por outrem – aqui, a saber, nós educadoras.

Contudo, a superação dessa postura "adultocêntrica" não elimina o papel do professor; ao contrário, nos desafia constantemente a nos reinventarmos e sermos conscientes das possibilidades e necessidades infantis.

Retomo um questionamento que não é novo e que nos põe a pensar: qual é a vida que vale a pena ser vivida nas instituições de Educação Infantil? Esse questionamento toma uma dimensão ainda maior neste momento em que estamos afastadas[1] do espaço educativo, onde tínhamos destreza para transitar seguramente – se não totalmente, ao menos era, para nós, um lugar que não causava estranheza ou medo –, e com o desejo de pôr em prática cada descoberta a fim de dar o melhor de nós para os pequeninos. Ainda que tenha ocorrido muitas vezes, o erro torna-se perdoável, pois estávamos a tentar fazer o melhor com o entendimento que tínhamos naquele momento.

1 Tomarei a licença de tratar aqui no feminino pela simples razão de sermos maciçamente o gênero predominante nesse segmento.

Logo na primeira semana em trabalho remoto, senti a inquietude batendo à porta, a sensação de alerta constante que trouxe consigo sentimentos de inabilidade e, por conseguinte, a ansiedade.

Passados os dias, não houve uma acomodação, mas um ajuste inteligente da mente com a finalidade de minimizar os sofrimentos. Iniciou-se um processo de apropriação das ferramentas disponíveis que viabilizassem a convivência digital, permitindo, assim, a interação e manutenção das atividades pedagógicas.

Aqui, farei um recorte nos aspectos que se referem ao estresse desestabilizador causado por não haver preparo acadêmico nenhum que dê conta da realidade por ora imposta. Toda a sociedade, adultos e crianças, têm que se adaptar sem escolha, sem aviso prévio, sem retorno ao que conheciam... Essa sensação de não escolha é sufocante e, por vezes, algo que seria simples de se realizar no mundo antes da pandemia toma uma proporção absurda, causando a sobrecarga a ponto de a resiliência de que nós educadores dispomos correr um risco de esgotar-se.

Nossos espaços educativos estão fechados. Quando possível for, os ocuparemos novamente com vida, risos, músicas e aprendizagens. Para tanto, será elementar uma nova postura, um novo formato de educar. Creio que com mais sensibilidade, pois nenhum protocolo ou norma técnica será suficiente para a realidade que a qualquer momento teremos que enfrentar.

Todos os efeitos se farão presentes no desenvolvimento infantil, assim como estão fazendo profundas modificações em nós. Somos levadas, a cada semana, a cada ciclo, a nos questionar: o que fazer? Como fazer? Como alcançar nossas crianças? Qual a melhor proposta? Muitas dúvidas, nenhuma resposta certa. Ao menos, nenhuma resposta que acalente os educadores em todos os lugares.

Diante da inquietação constante e generalizada, entender o nosso papel e como desempenhá-lo sem nos violar ainda mais é mais uma pergunta para qual não encontrei resposta. São muitas nessa categoria. Se, anteriormente à pandemia, o desafio de constituir um perfil do educador da primeira infância já era desafiador, durante e no pós-pandemia, torna-se urgente.

Nossos pequeninos, primeiramente, não entendiam o porquê de ter que ficar dentro de casa, sem visitar os amiguinhos, não recebê-los também, manter distância do vô e da vó, deixar de ir à creche ou à escola. O tempo passou, e os questionamentos respondidos com o que era entendido pela sua família e num esforço de fazê-los ficarem quietos ou acalmá-los (os contextos são diversos) to-

maram a forma de cansaço. Até expressões como "estou estressado! quero sair!" começaram a serem usadas pelos pequenos como forma de externar o que, por muitas vezes, vazava pelos olhos em forma de lágrimas e também como reverberação dos discursos ouvidos no seio do seu círculo social.

Ao ouvir relatos, reportagens e uma infinidade de vídeos circulantes, vem à mente mais uma questão (já perceberam que minha experiência com o distanciamento físico e reclusão é altamente interrogativa, certo?): o que é mais urgente e emergente nesse momento?

Pessoas estão perdendo a vida, todos tendo o direito de ir e vir cerceado por algo que vai além dos conhecimentos científicos produzidos até então. Sonhos adiados, projetos parados, e a aceleração do pensamento é incessantemente bombardeada pela urgência de ser proativa, de viver esse "novo normal". A sobrecarga na altura do campeonato cobrando seu altíssimo preço. A desqualificação do trabalho docente e o estresse agravado pela insegurança, desencadeada pela pandemia e agravada pelo isolamento compulsório, estão adoecendo uma classe de trabalhadores.

A cada dia, colegas da iniciativa privada são relegados a produzir "entretenimento pedagógico" que de forma alguma substitui a interação criança-criança e criança-adulto. Todos os atores sociais encontram-se esgotados: as crianças já chegaram aos seus limites, a família, forçada a assumir (em alguns casos) o papel educativo, reclama que não dá mais e nós, educadoras, estamos subjugadas pelas demandas mercadológicas da educação ou à deriva de diretrizes que salvaguardem as premissas da educação pública de ser acessível a todos.

Retomando o questionamento anterior, que se refere ao urgente e emergente, cito alguns pensamentos de quem já passou pela fase inicial (estresse agudo), a intermediária (fase de confinamento) e hoje vive a fase da acomodação, ansiando ainda que seja assustador viver o que virá a seguir.

Causa um certo cansaço global a exposição exacerbada ao mundo digital, em resposta à produtividade. A plasticidade cerebral nunca foi tão exigida quanto agora para os nascidos no final do século XX, tais como eu.

> Sonho que se sonha só,
> É só um sonho que se sonha só,
> Mas sonho que se sonha junto é realidade.
> (Raul Seixas, *Prelúdio*, 1974)

Desejo que essas linhas realmente funcionem como um prelúdio, um ato preliminar, uma primeira etapa para determinado desfecho. Que seja um desfecho esperançoso. Que, ao nos recolher, possamos acolher com humanidade e amorosidade nossos pares, nossas crianças, nós mesmos.

Para concluir esta breve reflexão, convido-os a filtrar cada proposição pelo prisma do humano, frente ao pedagógico, do que é essencial, do que encanta, do que traz, ainda que por breves momentos, o riso, o prazer, a alegria!

Referências

"EU tenho um sonho": há 55 anos, Martin Luther King proferia discurso histórico. *Brasil de Fato*, São Paulo, 28 ago. 2018. Disponível em: www.brasildefato.com.br/2018/08/28. Acesso em: 14 jul. 2020.

PRELÚDIO. Intérprete: Raul seixas. Compositores Raul Seixas; Paulo Coelho. *In:* GITA. Rio de Janeiro: Philips Records, 1974. 1 LP, lado B, faixa 4 (1 min 12 s.).

Obrigada por me ensinar

Aline Maria Barbosa Rocha

Uma pandemia, a pandemia. Nunca pensei que viveria para ver algo do tipo, mas ela veio e nos impediu de ir para a escola. Você saberia como agir contra uma enfermidade epidêmica? Não! Nem eu.

O caos estava instalado. Como as crianças vão aprender a ler e escrever? E a falar em inglês? E a letra cursiva? Será que essa pandemia vai atrapalhar o desempenho delas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? *Oops!* Desculpe o espanto ao citarmos o Ensino Médio, mas estamos aqui falando de crianças de cinco anos de idade.

Como professora, penso no bem-estar das minhas crianças, em desenvolver as suas habilidades e competências. Entretanto, me vi tentando atender aos anseios dos pais, que são clientes exigentes.

Em certa reunião *on-line*, uma mãe levantou a questão: "*Miss Aline, eu acho que você não está estimulando os alunos a falarem em inglês. Nós pagamos muito caro por uma escola bilíngue e você até agora só procurou cantar e brincar com os alunos. Quando você vai começar a mandar as crianças repetirem o que você fala?*".

Nesse momento, me senti uma treinadora de papagaios. A mãe, muito segura da sua colocação, me ensinava a fazer o meu trabalho. Eu fiquei ouvindo em silêncio e tentando processar todo o absurdo da situação.

A insatisfação da mãe e a imposição de uma metodologia ultrapassada me fizeram compreender que eu não tinha o direito de agir como uma docente. Não conseguia mais refletir sobre a minha prática, apenas procurava obedecer às ordens dos pais. Virei um verdadeiro fantoche. E lá estava eu, tentando entreter crianças entediadas com o intuito de salvar meu emprego.

Se é difícil ser professora, imagine ser criança, ainda mais em tempos catastróficos. Aqueles corpos infantis ansiavam por liberdade, movimento e inte-

ração. Eu também ansiava por tudo isso, queria a minha rotina, a minha sala de aula, a correria do dia a dia de volta. Sentia até saudade de separar as brigas das crianças.

Em mais um fatigante encontro, uma mãe me disse: "*Miss Aline, essas aulas* on-line *têm desestruturado meu relacionamento com o meu filho. Ele não gosta das aulas e disse que quer ter uma vida mais feliz, uma vida em que a gente não brigue por causa das atividades. Eu entendo essa criança, eu também quero voltar a ser feliz*".

Agora, imagine a relação professor-alunos em tempos de distanciamento: tentar manter um vínculo afetivo através de uma tela impessoal, disputar a atenção das crianças com os *videos games*, os *youtubers* mais descolados do momento e toda uma infinidade de entretenimento que a TV e a internet podem proporcionar.

Já consigo até ouvir a música de *Missão impossível* tocando. Sei que não conseguirei satisfazer a todos, contudo sigo tentando fazer o melhor pela minha turma.

Também vi a minha personalidade sendo avaliada pelos pais, que chegaram à conclusão de que sou "*uma professora mais fria*", pois não faço muita graça nas aulas. Confesso que essa observação me abalou, pois fiquei pensando qual é a visão que as pessoas têm de mim. Então, quer dizer que não sou boa o suficiente, pois não faço as crianças rirem? Bem, se tivesse que ganhar a vida como palhaça, é certo que passaria fome.

Tenho apenas 30 minutos para contemplar uma rotina, como roda, atividade de matemática, atividade de projeto. Ainda preciso lembrá-los de assistir aos vídeos da história do dia e da atividade de linguagem. Como posso ser atenciosa e brincalhona em pouco tempo? Se alguém souber como operar esse milagre, compartilha comigo. Serei muito grata.

Além de aprender a dominar a arte do entretenimento e desenvolver a minha veia cômica, eu preciso me fortalecer mentalmente e trabalhar a minha autoestima pessoal e profissional para continuar lecionando.

Fala-se tanto em mudança de postura das pessoas, "vamos sair da pandemia mais humanos". Sinceramente, evito criar esperanças, pois não sinto que há humanidade e empatia pelos professores. Não quero generalizar, pois há pessoas que se mostram bem solidárias e compreensivas. Contudo, a intolerância e a pressão acabam sendo mais fortes. Não existe o cuidar do outro quando se trata de professores. Lidamos diariamente com questões pedagógicas e até extracur-

riculares. Procuramos entender os inúmeros problemas que venham a afetar o bem-estar das crianças e até das famílias. Todavia, esse zelo não é uma via de mão dupla.

Muitas vezes, temos que ouvir comentários que nos machucam. Somos tratados como se não estivéssemos sendo afetados por tudo isso. Eu só gostaria de ouvir uma palavra compreensiva e ser tratada com empatia, pois também estou nesse barco. Sempre escuto os pais falarem: "*Ah, Miss Aline, você não sabe como está sendo difícil lidar com trabalho, criança e casa. É muito cansativo*".

Sim, eu sei. Eu também estou lidando com trabalho, crianças e casa, além da pressão para não perder alunos, correndo contra o tempo para fazer gravações e edições de vídeos, reformulação de projetos, alteração de conteúdos pedagógicos, avaliação por meio virtual e incerteza sobre o futuro, assim como todo mundo. Não estou imune a essas angústias. Vivencio momentos bons e ruins na minha profissão e sei que eles são transitórios. Contudo, gestos e palavras podem nos marcar.

Estávamos recentemente estudando sobre a comunidade e pedi que fizessem cartões para expressar seu agradecimento pelos profissionais que são importantes na sua vida. E perguntei para uma aluna: "*Para quem você vai escrever os cartões em agradecimento por ajudar a comunidade?*". Ela respondeu: "*Para minha mãe, que é dentista, e para você, Miss Aline, que me ajuda a aprender*".

Horas depois, recebi uma fotografia do cartão com a frase "Obrigada por me ensinar".

Fiquei muito emocionada, pois entendi que, de certa forma, eu consegui tocar essa criança. Esse carinho me acalentou, pois senti que foi sincero. Parece que ela intuiu que eu estava precisando de conforto.

Há dias em que o desânimo quer vencer, entretanto sempre aparece uma surpresa para me mostrar que ainda vale a pena insistir na educação.

Resplandecendo em tempos de pandemia

Aline Dayane Lima

Fevereiro de 2020, verão em Salvador, Bahia. Cidade repleta de turistas, todos contagiados pela alegria, pelos confetes, pelas serpentinas do Carnaval e pelo belo resplandecer da nossa principal estrela. Estrela... Pensou em alguma cantora do axé-music? Tudo bem, ficou difícil para entender mesmo. Refiro-me à nossa estrela central: o sol, uma das principais marcas da nossa cidade. Naquela época, tínhamos um radiante sol de verão: quente, brilhante, convidativo a deliciosos banhos de mar, passeios nos parques, festas, *shows*, sempre nas melhores companhias, afinal é delicioso estarmos bem próximos aos nossos pares mais fraternos.

Ah, como aproveitei. Saí pela cidade em busca de vários bailes de Carnaval. Carnavalesca assumida, já fui muito atrás do trio, mas, após uma recente maternidade, só me restaram os bailinhos infantis. Dança aqui, festeja ali, tudo em perfeita paz, harmonia e com muitas interações: beijos, abraços, apertos de mão. Eis que pisquei e o Carnaval acabou: hora de retornar para as minhas atividades laborais, pois era preciso reacolher as minhas crianças.

Sim, 20 crianças. Sou professora e trabalho em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Ah, como foi bom reencontrar o meu grupo! Conversamos muito, ouvi as suas narrativas sobre o recesso para o Carnaval, nos abraçamos, ofertei o meu colo para aquelas que solicitaram, dei muitos banhos, acolhi e acalentei o choro, ninei para dormir, e nos embolamos de tanto sorrir. Nosso ritmo seguia pleno, até sermos arrebatados por um inimigo invisível.

Repentinamente, na escola, ampliaram-se os diálogos sobre o coronavírus: o inimigo invisível que estava em alta nos noticiários e, até então, habitava um outro continente. Pausa para o almoço com o grupo docente da escola: desconhecimento, medo, subestimação... “*Gente, será que esse vírus chegará por aqui?*”,

"Não me digam que vocês estão com medo de um vírus que está na China!", "Temos o clima ao nosso favor, acredito que ele não resistirá ao nosso sol".

Sol... Olha ele aqui, mais uma vez. Enquanto ouvia os relatos e tentava ingerir o meu almoço, lembrava-me dos momentos ensolarados que vivi com a minha família durante o Carnaval. De repente, as boas lembranças foram arrebatadas pelo medo, quanto medo! Um medo oscilante, que se intensificava à medida que eu ouvia os relatos das colegas de profissão e lembrava que havia me aproximado, ficado bem juntinho mesmo de tantas pessoas, muitas delas turistas de diferentes regiões deste planeta, mas que diminuía quando eu percebia que eu e a minha família estávamos, aparentemente, saudáveis.

Finalizado o almoço, retorno à escola, fim do expediente, chegou o momento de seguir para casa. Meu Deus, vou ter de entrar no metrô! Ora, essa era uma ação que eu desempenhava cotidianamente, com muita tranquilidade, ouvindo uma música, batendo um papo com quem estava ao meu lado, mas não em tempos de pandemia. *Hã?* PAN-DE-MIA? Isso mesmo, pandemia, aquela mais conhecida nas produções fílmicas. A partir desse dia, essa palavra não apenas reverberou em minha mente, mas em toda a minha vida.

No dia seguinte, munida de álcool em gel, cheia de medos e incertezas, chego na escola e, ao cumprimentar uma colega, ouvi: "É melhor mantermos uma distância". Nossa, a situação estava realmente muito séria. Prosseguimos com a nossa conversa sobre...? Ah, leitor, essa é fácil de adivinhar: a COVID-19, a pandemia do coronavírus, o corona (nome que tenta fazer uma alusão menos agressiva, mas eu tenho resistência a me afeiçoar com inimigos tão malignos). Não tínhamos outro assunto e, por isso, nos questionávamos sobre o nosso fazer pedagógico em sala de aula, face à existência de um vírus tão contagioso e letal.

Estávamos no pátio da escola e o calor do sol – olha ele mais uma vez – nos comunicava que era hora de receber as nossas crianças. Ao adentrar na sala, como de costume, abaixo para cumprimentá-las. *Ops*, abaixo e levanto-me: beijo ou não beijo? Quanto medo, desconhecimento e insegurança. Como acolher, propor ações pedagógicas, fomentar a construção do conhecimento através das necessárias explorações, investigações e interações em tempos de crise sanitária, na qual o distanciamento social é a principal forma para deter a propagação do vírus?

Na metade do expediente, decreto municipal: escolas fechadas por 15 dias. Doce ilusão: quarentena que mais parece infinita! Após o primeiro mês, sem perspectiva de melhora e sem muitas respostas, o pensamento sobre as crianças

começou a incomodar: saudade, preocupação, compromisso social... Como me reaproximar das crianças nesse difícil momento? Busco uma luz, converso com as minhas colegas professoras, lembro do sol, estrela sempre a me iluminar e *tec tec tec*... Tecnologia! Criação de um grupo no WhatsApp: como estão as crianças e as suas famílias?

Primeiras conversas, tímidos acessos. Será que não foi uma boa ideia? Calma, aos poucos, começo a reconhecer algumas falas: "*Oi, pró. Tudo bem? Estou com muita saudade*". Quanta alegria! Mais mensagens começavam a chegar: "*Pró, fizemos uma casinha para ela brincar com as bonecas. O dinheiro estava curto, então improvisamos com um tecido do aniversário dela*", "*Pró quero que esse corona vá embora, estou com saudade da escola*", "*Bom dia, professora! Tudo bem com a senhora? Até que dia posso retirar a cesta básica?*".

Quantos significados implícitos e/ou explícitos na pluralidade dos nossos diálogos. Quanta potência, simplicidade, afetividade e representatividade em cada narrativa. Uma retroalimentação de afetos, pois, enquanto eu pretendia cuidar e acolher, percebia que também era acolhida e acariciada por cada mensagem recebida. O coração, cheio de gratidão, mostrava-me que, para além da proposição de ações educativas, era preciso levar alegria e esperança para aquelas famílias que, com muita simplicidade, enfrentavam diferentes desafios e desejavam, significativamente, lutar a favor das suas vidas.

Em meio a uma aflição proveniente do desconhecido, da tristeza ao receber a notícia sobre o adoecimento e/ou falecimento de algum conhecido, do intenso desejo de derrotar o inimigo invisível mais visível e devastador que eu já conheci, preencho-me de esperança ao ouvir e receber o carinho de cada criança – crianças que, assim como o sol, possuem uma luz natural e, em meio a tanta aflição e agonia, resplandecem e me acalentam com uma contagiante alegria.

E o sol, meu constante companheiro, todos os dias através da janela do meu quarto, acolhe o meu despertar e, na voz da minha pequenina filha: "*O sol, mamãe*", me mostra que tenho muitos motivos para acreditar e continuar. Coragem e fé! Apesar das memórias deixadas por esse tempo ruim, ainda haverá muitos momentos para, em união com os nossos amores, carnavalizar.

Ao encontro de novos desafios: esperança por dias melhores

Zunilda Oria San Román

Desafios e esperanças seguem de mãos dadas na trajetória de vida de todo ser humano. A vida é uma grande viagem pela natureza e pelo universo terráqueo na qual nós somos passageiros. Durante essa travessia, vamos acompanhados por desafios alcançáveis e outros, às vezes, impossíveis de superar, mas, de qualquer maneira, a esperança é o caminho, é a luz, é resistência.

Neste momento, a humanidade está passando por uma crise global agravada pela disseminação do coronavírus (COVID-19), um mal que põe em risco a existência da espécie humana e traz consigo grandes desafios. De repente, o mundo ficou paralisado e o curso da vida cotidiana de todos os indivíduos, sem exceção, passou por uma transformação total, trazendo consigo uma intensificação das situações precárias dos mais vulneráveis, além de deixar mais evidente o grande desequilíbrio entre as esferas sociais.

Situação difícil para todos os países, podemos classificá-la como catastrófica, principalmente devido à dolorosa perda de milhares e milhares de vidas humanas. O Brasil é, hoje, o epicentro da pandemia na América do Sul, com meses de ofensiva intensa e desafiadora, mas, infelizmente, sem resultados encorajadores. Seguimos cheios de medo e incertezas, principalmente diante da grande indisciplina e falta de conscientização social que manifestam as pessoas, tendo como exemplo vivo a atitude do presidente do país, que desvalorizou a magnitude dessa pandemia desde o início, ao ponto de compará-la a um simples resfriado e uma “gripezinha”. Além disso, ele foi o primeiro a não cumprir as medidas orientadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como suas ações equivocadas e principalmente omissões nos levaram a um verdadeiro genocídio.

É meritório destacar, neste momento, todo o pessoal que está na linha de frente na luta contra esse vírus aterrorizante – os soldados de uniforme e jaleco branco que não descansam e multiplicam os esforços, expondo suas próprias vidas e as de suas famílias, longe de seus entes queridos, impondo-se diante de obstáculos e da falta de produtos, meios de proteção pessoal e de higiene, os quais são necessários e obrigatórios para desenvolver seu trabalho de uma maneira segura. Foi constatada, nesse sentido, até a falta de medicamentos, bem como de anestésicos e respiradores mecânicos para o tratamento e a recuperação dos pacientes nas Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs). Não faltam desafios e esperanças para esse aguerrido exército da saúde nessa luta de emoções que experimentam todos os dias, ao ficar entre a vida e a morte estoicamente, entre a dor da perda e a alegria do triunfo das vidas salvas. A todos, o nosso respeito e agradecimento.

A atual pandemia da COVID-19, além de desligar inesperadamente tantas vidas humanas, aumentou o índice de violência, diferenças de classes sociais, pobreza, desemprego, discriminação étnico-racial e corrupção, esta exercida de maneira excessiva por parte dos políticos, de forma geral, dos governos de alguns estados da união e outros funcionários, tirando proveito da fragilidade humana nessa situação apocalíptica e afetando, sem dúvida, os setores mais pobres da sociedade, nos quais estão a classe trabalhadora e suas crianças, composta por negros, indígenas e residentes em áreas rurais – todos na luta para sobreviver nessa situação extrema.

Com a mesma força que destacamos o trabalho do pessoal de saúde, criticamos as más ações de líderes, governadores etc., que, sem nenhum escrúpulo, estão se beneficiando dessa trágica situação para lucrar, roubar, desviar recursos da saúde, sem se importar com as vidas de tantos brasileiros que esperam por respiradores e medicamentos que não chegam em tempo para serem utilizados pelos pacientes ou que nunca chegarão a seu destino. A verdade é que, nos corações de quem age dessa maneira, não há o menor traço de sentimentos pelo próximo. Para eles, que a justiça seja feita.

No entanto, não faltam amor, altruísmo, solidariedade e esperança nas pessoas que têm menos a oferecer, mas esses belos detalhes de unidade e apoio, com doações para hospitais, asilos, bairros periféricos e pessoas necessitadas, fazem a diferença. Seguindo aquela frase que diz que a força está na união, confiamos contando com a esperança como nossa maior aliada, para que juntos possamos

vencer a pandemia ou qualquer situação que se apresente, por mais difícil que seja, como diz o baiano, unidos em uma rede de solidariedade por todos.

Em meio a todo esse cenário de pandemia e crise, existe, por parte dos professores, pais e alunos, uma grande preocupação com a educação e com o retorno às salas de aula. A educação é uma das esferas mais importantes de qualquer país. No relacionamento sociocultural com outros setores da sociedade, seu bom desenvolvimento e sua qualidade dependem em grande parte das inter-relações que devem apoiá-la. Infelizmente, esse não é o caso no contexto educacional brasileiro, que atualmente está passando por um processo de instabilidade na direção do Ministério da Educação, desde o início do atual governo, liderado por Jair Messias Bolsonaro, deixando para trás importantes conquistas educacionais adquiridas nos governos de Lula e Dilma.

Inquestionavelmente, com a presença da pandemia, a educação também é afetada, quando uma de suas perspectivas para superar essa crise é a educação a distância, com salas de aula remotas. Em torno desse problema, existem muitas discussões e reflexões de todos os envolvidos e, principalmente, de famílias que, como muitos professores, não estão preparadas e até temem esse novo modelo de ensino, pois muitas delas não possuem equipamentos tecnológicos necessários para esse desempenho, nem recursos para adquiri-los, considerando, ainda, que nem todos dispõem de internet em casa. Então, será possível uma educação nessas circunstâncias, quando as condições não são favoráveis para todos?

Se fizermos uma análise retrospectiva da chegada ao mundo do vírus da COVID-19 e sua rápida disseminação por diferentes continentes, podemos asseverar que, já no contexto educacional brasileiro, havia uma pandemia de negações na educação democrática, de novos investimentos que garantam a qualidade da formação inicial e continuada de seus professores, de políticas públicas que protejam e garantam uma educação para todos, sem exclusão de gênero, sexo, cor da pele e classes sociais.

Não apenas existem negações na pandemia educacional do tipo político, mas também de desvalorização do trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Estudos recentes corroboram o exposto. Santos (2020), em seu recente artigo, "A solidão profissional de professoras de bebês", expõe e critica a marca histórica de invisibilidade desses professores, como seu trabalho e baixos salários são diferentes dos de outros professores de outros níveis de ensino. Essa falta de ética com os profissionais da Educação Infantil é característica das

políticas capitalistas neoliberais e exclusivas, que promovem desigualdades sociais entre os próprios docentes, as crianças e até no exercício de sua docência, trazendo consigo desânimo, afetações na saúde mental, emocional e abandono de sua atividade educacional.

Com o aumento do tempo de quarentena, que a cada vez se prolonga mais, aumenta também o distanciamento social e emocional.[1] Estamos todos ansiosos por perceber um retorno seguro às escolas de alunos e professores, por um encontro com as aprendizagens, com amigos, com ambientes educacionais e lúdicos. Esse reinício pós-pandemia em condições diferentes impõe novos desafios à educação. Esses meses de isolamento social, apesar de os professores não estarem fisicamente na instituição infantil, têm sido o tempo também aproveitado para autopreparação e aulas *on-line*.

São tempos difíceis, mas produtivos e escoltados de novos olhares diante da complexidade social e pedagógica, em que os professores têm compartilhado seus saberes e experiências através de sua participação em debates, palestras, seminários e rodas de conversas, que estimulam muitas reflexões, bem como outras atividades oferecidas pelos próprios profissionais da educação, em coordenação com especialistas de outras ciências.

A Educação Infantil é um cenário de resistência e unidade de seus profissionais em defesa de uma Educação Básica de qualidade, de seu currículo, da criança como ser social-histórico e como sujeito de direitos. Os desafios estão aí, e precisamos de mentes abertas, flexíveis, positivas, cheias de esperanças e vozes coletivas para dar à escola e a seus professores o lugar que merecem, como o espaço de humanização, amor e transformação dos seres humanos.

O educador Paulo Freire, defensor dos oprimidos, com esperança em uma educação libertadora e um mundo cheio de possibilidades para todos, expressou com pleno convencimento sobre:

> [...] a importância da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras, entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladoras. Formação permanente científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas pedagógi-

---

1 Fazemos referência, neste caso, à ausência de contato físico, manifestado através do abraço, do beijo e da carícia.

> cas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e suas famílias nos destinos da escola [...]. (FREIRE, 1992, p. 11)

Em diálogo com o maestro Freire, o poeta, escritor e professor cubano José Martí, que também esperava um mundo melhor, justo e, acima de tudo, humano, deixou-nos como legado a frase: "Para as crianças trabalhamos, porque são elas as que sabem querer, porque elas são a esperança do mundo". (MARTÍ, 2006, tradução nossa) A nossa proposta para professores e educadores, em geral, é nos mantermos unidos hoje mais do que nunca, indo ao encontro dos novos desafios que se apresentam em nossa prática educativa, motivados sempre, com a esperança de que dias melhores virão.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARTÍ, J. *La edad de oro*. La Habana: Fondo Cultural del ALBA, 2006.

SANTOS, M. O. dos. A solidão profissional de professoras de bebês. *Revista Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 512-531, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/index. Acesso em: 6 ago. 2020.

Sobre os autores

Aline Dayane Lima
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Especialista em Educação Infantil. Professora da rede municipal de ensino de Salvador.
E-mail: alinedayane19@gmail.com

Aline Maria Barbosa Rocha
Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Tradução pela Universidade Gama Filho e em Língua Inglesa pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede privada de ensino. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA.
E-mail: alinem.roche@gmail.com

Antonia Almeida Alves
Professora especialista em História e Cultura Afro-Brasileira. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici) e do Grupo de Estudos ERÊ – Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ambos da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: abanil13@gmail.com

Camila de Andrade Coelho Silva
Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professora de Educação Infantil da rede privada de ensino de Salvador, Bahia.
E-mail: cau-coelho@hotmail.com

Cilene Nascimento Canda
Pedagoga, mestra em Educação e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (Gepel).
E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br

Damaris Gomes Maranhão
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora titular aposentada da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Consultora e formadora do Instituto Avisalá e do Centro de Desenvolvimento Profissional e Educacional (Ceduc). Participou da elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil (BNCCEI).
E-mail: damarisgomesmaranhao@gmail.com

Daniela Nascimento Varandas
Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Psicopedagoga. Orientadora educacional e mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA.
E-mail: danielavarandasinfancia@gmail.com

Débora Cruz
Pedagoga pela Faculdade de Educação da Bahia (Feba), das Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG). Especialista em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Institucional. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Educação Básica, segmento Educação Infantil da rede pública municipal de Lauro de Freitas, na Bahia.
E-mail: debora.cruz@outlook.com

Denise Silva de Andrade
Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora da rede municipal de ensino de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: ise_sandrade@yahoo.com.br

Eliane Fátima Boa Morte do Carmo
Mestra em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos ERÊ – Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: boamorte.ufba@gmail.com

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Psicóloga pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Unidade Acadêmica de Educação e da pós-graduação em Educação da UFCG. Líder do Grão – Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais. Integrante do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).
E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Fernanda Matrigani M. Gutierres de Queiroz
Psicóloga pela Universidade de Guarulhos. Pedagoga pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (Geine), da Faced-UFBA.
E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br

Gabriela dos Santos Moreira
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Visconde de Cairu (FACVC). Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: gabrielamoreira2005@hotmail.com

Isabel Cristina Guaraná Calazans Gomes
Pedagoga pela Faculdade Decisão. Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Estácio. Professora na rede municipal de ensino de Salvador.
E-mail: belguarana@gmail.com

Jaqueline Pasuch
Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Militante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).
E-mail: jaqueline.pasuch@gmail.com

Jorgana Fernanda de Souza Soares
Enfermeira pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina da UFBA.
E-mail: jfss_rs@hotmail.com

Leila da Franca Soares
Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici) e coordenadora do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (Nepessi), ambos da Faced-UFBA.
E-mail: leilafrancas@gmail.com

Leila Lôbo de Carvalho
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da rede pública municipal de Guanambi, na Bahia.
E-mail: leyllalobo@hotmail.com

Maiza Maciel Chaves
Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Especialista em Docência na Educação Infantil e em Psicomotricidade. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: maizamaciel@hotmail.com

Maria Luiza Rodrigues Flores
Licenciada em Letras, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora assistente da área de Política e Gestão da Educação na Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (Faced-UFRGS) e coordenadora do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda, da mesma faculdade. Ativista do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
E-mail: malurflores@gmail.com

Maria Patrícia Figueiredo Soares
Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Salvador (UNIFACS) e em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais pela UFBA. Professora e vice-diretora da Escola João Lino, da Secretaria Municipal de Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici) e do Grupo de Estudos ERÊ – Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ambos da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA.
E-mail: patriciafigueiredo70@hotmail.com

Marlene Oliveira dos Santos
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faced-UFBA. Pesquisadora da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação e do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (Nepessi), também da Faced-UFBA. Ativista do Fórum Baiano de Educação Infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).
E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Nanci Helena Rebouças Franco
Licenciada e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação também pela UFBA. Professora associada da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Pesquisadora da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (Nepessi) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faced-UFBA. Coordenadora do Grupo de Estudos ERÊ – Educação e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, também da Faced-UFBA.
E-mail: nanci.franco@hotmail.com

Patricia Guimarães Paim
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia, Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação também pela UNEB. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA.
E-mail: pgpaim@yahoo.com.br

Raquel Alves da Silva Barreto
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade de Tecnologia de Valença (FACTIVA). Mestranda em Educação na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade

Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici/Faced-UFBA).
E-mail: raquelalvesbarreto@gmail.com

Regiane da Silva Barbosa
Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (Geine), da Faced-UFBA.
E-mail: regiane.barbosa@ufba.br

Regina de Souza Moreira
Enfermeira pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra em Saúde, Ambiente e Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora substituta da Escola de Enfermagem da UFBA.
E-mail: reginades.moreira@yahoo.com.br

Sheila de Quadros Uzêda
Psicóloga, mestra e doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (Geine), da Faced-UFBA.
E-mail: sheilauzeda@ufba.br

Shirlei Cristina Oliveira de Santana
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professora da rede municipal de ensino de Salvador.
E-mail: shirlei.cristinas@hotmail.com

Silvanne Ribeiro
Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestra e doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universitat de Barcelona. Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici) e coordenadora do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (Nepessi), ambos da Faced-UFBA.
E-mail: silvanneribeiro@gmail.com

Sinara Almeida da Costa
Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra e doutora em Educação também pela UFC. Professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Gepei).
E-mail: sinaraacs@hotmail.com

Tânia Mara Dornellas dos Santos
Cientista política pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Políticas Públicas pela UnB, em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
E-mail: tdornellas@gmail.com

Tânia Maria de Araújo
Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Saúde Pública pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Núcleo de Epidemiologia e professora do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).
E-mail: araujo.tania@uefs.br

Vigna Barboza
Pedagoga e especialista em Educação Infantil e em Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional pela Fundação Visconde de Cairu. Professora da rede municipal de São Francisco do Conde, na Bahia.
E-mail: vignabarboza@gmail.com

Zunilda Oria San Román
Pedagoga pela Universidad Pedagógica Enrique José Verona. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici), da Faced-UFBA.
E-mail: zunildaors70@gmail.com